

Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Neumann, Ursula [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]
**Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.
Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg**

Münster : Waxmann 2005, 110 S. - (FörMig Edition; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Neumann, Ursula [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]: Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster : Waxmann 2005, 110 S. - (FörMig Edition; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-18937 - DOI: 10.25656/01:1893

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-18937>

<https://doi.org/10.25656/01:1893>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

FÖRMIG EDITION

Herausgegeben von

Ingrid Gogolin, Ursula Neumann, Hans H. Reich,
Hans-Joachim Roth und Knut Schwippert

Band 1



Waxmann Münster / New York
München / Berlin

Ingrid Gogolin, Ursula Neumann
und Hans-Joachim Roth (Hrsg.)

Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Dokumentation einer Fachtagung
am 14. Juli 2004 in Hamburg



Waxmann Münster / New York
München / Berlin

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Diese Fachtagung wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert und diente der Vorbereitung des Bund-Länder-Programms zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

ISBN 978-3-8309-1542-3

ISSN 1861-4108

© Waxmann Verlag GmbH, 2005

Postfach 8603, D-48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co. , Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

<i>Ingrid Gogolin, Ursula Neumann und Hans-Joachim Roth</i> Sprachdiagnostik im Kontext sprachlicher Vielfalt. Zur Einführung in die Dokumentation der Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg	7
--	---

<i>Hans Konrad Koch</i> Grußwort	17
---	----

Prioritäten und Standards – Impulsreferate

<i>Lilian Fried</i> Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger	19
---	----

<i>Konrad Ehlich</i> Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“	33
---	----

Statements

<i>Gudula List</i> Was tun und was können Kinder sprachlich? Auf dem Weg vom linguistischen Testversuch zum entwicklungspsychologischen Sprachhandlungskonzept	51
---	----

<i>Christoph Schroeder und Wilfried Stölting</i> Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund	59
---	----

<i>Mechthild Dehn</i> Statement aus der Perspektive von Studien zum schulischen Schriftspracherwerb	75
---	----

<i>İnci Dirim</i> Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit	81
--	----

Handlungsmöglichkeiten

Hans H. Reich

Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse
bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“
haben ihre Geschichte 87

Zusammenfassung und Ausblick

Hans-Jürgen Krumm

Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern
und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten? 97

Autorinnen und Autoren 109

Sprachdiagnostik im Kontext sprachlicher Vielfalt. Zur Einführung in die Dokumentation der Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg

Im Zusammenhang mit den Vorbereitungen des BLK-Modellversuchsprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“ wurde am 14. Juli 2004 eine Expertentagung zum Thema „Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ in Hamburg durchgeführt.¹ Diese Tagung verfolgte das Ziel, über die zahlreichen Initiativen zur Entwicklung sprachdiagnostischer Verfahren zu informieren, die in den Bundesländern existieren, aber weitgehend unverbunden blieben. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Verfahren sollte es ermöglichen, zu beraten,

- welche Standards bei den weiteren Entwicklungen beachtet werden sollten und
- auf welche Schwerpunkte die weiteren Entwicklungen konzentriert werden sollten.

Den Ausgangspunkt für die Debatten boten zwei Expertisen, die aus Anlass der Tagung öffentlich vorgestellt wurden:

Konrad Ehlich in Zusammenarbeit mit Ursula Bredel, Birgitta Garne, Anna Komor, Hans-Jürgen Krumm, Tim McNamara, Hans H. Reich, Guido Schnieders, Jan D. ten Thijs, Huub van den Bergh (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin.

Lilian Fried (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. München: DJI. Download unter: http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf

1 Diese Fachtagung wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziell gefördert. Wir danken dem Ministerium, insbesondere Herrn Ministerialdirigent Hans Konrad Koch, Leiter der Abteilung Bildungsreform im Bundesministerium für Bildung und Forschung – nicht nur für die materielle Unterstützung, sondern auch für wertvolle inhaltliche Anregungen.

Die Essenz beider Expertisen wird in den Beiträgen von Lilian Fried und Konrad Ehlich in diesem Band vorgestellt.

Die Dokumentation insgesamt gibt einen Einblick in die zentralen Ergebnisse der Tagung. Diese werden nachfolgend noch einmal knapp zusammengefasst. Eine Würdigung der Ergebnisse aus zweifach distanzierter Perspektive bietet der Beitrag von Hans-Jürgen Krumm, der den Band abschließt. Er betrachtet die Entwicklungen in Deutschland einerseits aus dem räumlichen Abstand eines Beobachters von der Universität Wien, andererseits aus der disziplinären Distanz eines Wissenschaftlers, der das Spezialgebiet Deutsch als Fremdsprache vertritt. Aus dieser Sicht greift er neben fachlichen auch bildungspolitische Aspekte des Themas auf.

(1) Welche Standards sollten bei der weiteren Entwicklung von sprachdiagnostischen Verfahren beachtet werden, die im Kontext von Mehrsprachigkeit angewendet werden?

Die beiden vorgestellten Expertisen besitzen unterschiedliche Akzentuierungen. Während die Analyse von Lilian Fried sich ausschließlich den Entwicklungen zuwendet, die für den Einsatz im vorschulischen Bereich und in der Phase des Übergangs in die Schule gedacht sind, betrachten die Beiträge in der Expertise von Ehlich und anderen das Gesamtthema ohne Konzentration auf eine Altersgruppe. Ungeachtet dieses Unterschieds und anderer Differenzen in den Zugriffsweisen kommen aber beide Ausarbeitungen zu dem allgemeinen Schluss, dass der Stand der Entwicklung von Verfahren zur Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland unbefriedigend ist. Der größere Teil der vorliegenden Verfahren erfüllt – so auch der Tenor der Diskussionen während der Expertentagung – die *generellen* Qualitätsstandards nicht, die an diagnostische Instrumente anzulegen sind, also die allgemeinen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität.² Für einen beträchtlichen Teil der Instrumente, die angeboten und verwendet werden, wurden übliche Güteprüfungen nicht einmal angestrebt.

2 „Objektivität“ besagt, dass ein Diagnoseergebnis unabhängig von den Umständen der Durchführung und der Auswertung eines Verfahrens zustande kommen muss. Mit „Reliabilität“ ist gemeint, dass alle Teile eines Instruments die gleichen Leistungen prüfen. „Validität“ bezeichnet die Anforderung, dass ein Verfahren tatsächlich das prüft, was es zu prüfen vorgibt. Allerdings konnten in den beiden Expertisen einige Verfahren, die noch im Evaluationsprozess waren, nicht abschließend gewürdigt werden. Dazu gehören vor allem das „CITO-Verfahren“ (CITO (2004): Test Zweisprachigkeit. Arnheim, NL) und das Hamburger Verfahren „HAVAS 5“ (Reich, H./Roth, H.-J. (2003): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen (HAVAS) Auswertungshinweise und Auswertungsbogen. Herausgegeben vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg).

Unter den Expertinnen und Experten der Fachtagung bestand Konsens darüber, dass dieser Mangel nicht dadurch behoben werden kann, ein Verfahren als „informell“ (oder vergleichbar) zu etikettieren. Der Einsatz eines Diagnoseinstruments ist stets mit der Erwartung verbunden, ein verlässliches und aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten – ein Ergebnis, das über eine Augenscheinprüfung hinausführt. Diese Erwartung muss ernst genommen werden.

Nicht nur im Hinblick auf die allgemeinen Gütekriterien für Test- oder Diagnoseverfahren wurde der Stand der Entwicklungen eher kritisch eingeschätzt. Darüber hinaus wurden weitere Mängel dabei festgestellt, dass spezielle inhaltliche Standards bei der Entwicklung von Verfahren eingehalten werden. Insbesondere wurde bemängelt, dass Erkenntnisse der Sprachwissenschaft, der Sprachentwicklungspsychologie und der Zweisprachigkeitsforschung nur in einem eher geringen Teil der Verfahren berücksichtigt wurden. Besonders auffällig ist es, dass bei der Mehrzahl der aktuellen Entwicklungen die familiensprachlichen Kenntnisse von Kindern und Jugendlichen, die mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen, ohne weitere Diskussion ausgeblendet werden. Diesem Gesichtspunkt wendet sich insbesondere die Expertise von Ehlich und anderen in mehreren Beiträgen zu. Hier wird herausgearbeitet, dass eine einseitige Betrachtung der zweitsprachlichen Kenntnisse oder Fähigkeiten zweisprachiger Kinder bzw. Jugendlicher die Gefahr einer unzulässigen Verallgemeinerung der Ergebnisse mit sich bringt. Die überprüften bzw. gemessenen Kenntnisse der Zweitsprache würden vielfach interpretiert, als gäben sie Auskunft über die Sprachfähigkeiten eines Kindes oder Jugendlichen *im Allgemeinen*. Eine solche Auskunft können aber nur Verfahren geben, die sich mit *beiden* Sprachen eines zweisprachigen Kindes oder Jugendlichen befassen. Im Beitrag von Gudula List sind Erkenntnisse über zweisprachiges Aufwachsen pointiert zusammengefasst. Der Beitrag von Inci Dirim ergänzt dies um Überlegungen zur bislang völlig ungelösten Frage, wie sprachübergreifende Fähigkeiten eines bilingualen Menschen in diagnostischen Verfahren berücksichtigt werden könnten.

Kritisch gesehen wurde ferner die jeweilige Dokumentation der überprüften Verfahren im Hinblick auf die Klarheit und Angemessenheit ihrer Selbstbeschreibung. Die Auswahl eines geeigneten Verfahrens für den Einsatz in der Praxis hängt wesentlich vom jeweils verfolgten Einsatzzweck ab. Verfahren müssen unterschiedliche Anforderungen erfüllen, je nachdem, ob sie

- eine generelle, an einer Gruppennorm orientierte Einschätzung des Sprachstandes ergeben („Screening“) oder detaillierte Informationen

erbringen sollen, die als Grundlage für individuelle Förderung dienen können („Förderdiagnostik“),

- Daten zur Sprachentwicklung Bilingualer in einer Sprache (z.B. dem Deutschen) ergeben sollen oder Auskünfte über die generelle Sprachfähigkeit einer getesteten Person, also ihrer bilingualen oder mehrsprachigen Entwicklung,
- Auskünfte über die sprechsprachlichen Kompetenzen einer getesteten Person ergeben sollen oder über ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten,
- Informationen zu den allgemeinsprachlichen Kompetenzen geben sollen oder über speziellere schul- bzw. bildungssprachliche Kompetenzen,
- Sprachentwicklungs- bzw. Sprachlernstände indizieren sollen oder zum Entdecken von Sprachentwicklungsstörungen bzw. dem Risiko einer Entwicklungsstörung dienen.

Eine genaue, differenzierte Auskunft in den begleitenden Erläuterungen über die Reichweite eines Verfahrens sowie über den Zweck, den es erfüllen (bzw. nicht erfüllen) kann, gehört deshalb zu den Qualitätsmerkmalen, die ein Instrument erfüllen muss.

Nur wenige der bisher vorliegenden Ansätze kommen diesem Qualitätskriterium nahe. Vielfach wird zwischen den verschiedenen Einsatzzwecken gar nicht oder nicht genügend differenziert. Ein Beispiel für solche ungenügende Differenzierung ist es, dass Verfahren, die – zum Beispiel mit der Hilfe von Bildimpulsen – mündliche Sprachproben hervorlocken sollen, gleichwohl nicht nach den Regeln ausgewertet werden sollen, die für die gesprochene Sprache Geltung haben, sondern mit den für die geschriebene Sprache geltenden Maßstäben. Im Beitrag von Mechthild Dehn wird auf die Besonderheiten aufmerksam gemacht, die sprachdiagnostische Verfahren berücksichtigen müssen, welche zur Begleitung von Lese- und Schreiblernprozessen eingesetzt werden. Ein anderes Beispiel ist die unmittelbare Übertragung von Instrumenten, die aus der Sprachheilpädagogik stammen, auf die sprachdiagnostische Tätigkeit bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern. Deren Sprachentwicklung kann zwar spezifische, die Umstände ihrer Sprachaneignung spiegelnde Merkmale aufweisen. Diese aber sind nicht mit Sprachentwicklungsstörungen oder -verzögerungen gleichzusetzen, so dass ein Einsatz entsprechender Diagnoseinstrumente beträchtlich irreführende Ergebnisse erbringen kann.

Auch im Hinblick auf die Frage, ob mit der Durchführung eines Verfahrens gruppenbezogene Informationen gewonnen werden sollen, oder ob es darum geht, Informationen für die individuelle Förderung zu erhalten, ist eine Differenzierung notwendig. Gruppenbezogene Informationen sind eher für Forschungszwecke, den Einsatzbereich der „Screenings“ oder die

relative Verortung einer Leistung relevant. Für den Zweck, Grundlagen für eine Förderung zu gewinnen, eignen sich hingegen eher Verfahren, die eine individuelle Auswertung ermöglichen, mit deren Hilfe eine möglichst reichhaltige Auskunft über den jeweiligen Sprachstand gewonnen wird. Ein Zusammenhang zwischen beiden Einsatzbereichen besteht insofern, als Gruppennormen den Referenzrahmen für die Urteilsbildung im individuellen Fall abgeben. Die Sichtung der bisher vorliegenden Verfahren lässt erkennen, dass die unterliegende Norm nur selten angesprochen wird; in der Regel finden sich keine Hinweise darauf, woher die Norm stammt, anhand derer die Einschätzung eines ermittelten Sprachstandes erfolgen soll.

Soweit einige zentrale Kritikpunkte, über die die Expertinnen und Experten der Fachtagung sich einig waren. Die beiden Expertisen, die den Diskussionen zugrunde liegen, ergeben ausgezeichnete Grundlagen für die Entwicklung von differenzierten Sets von Gütestandards, die bei der künftigen Entwicklung und Evaluation von sprachdiagnostischen Verfahren angewendet werden können. Allerdings bestand zwischen den Diskutanten auch darüber Einigkeit, dass es zahlreiche Forschungslücken gibt, die dringlich gefüllt werden müssten, um sprachdiagnostische Instrumente von zufriedenstellender Qualität entwickeln zu können. Insbesondere im Hinblick auf die Ermittlung von Gruppennormen für die Sprachentwicklung Zweisprachiger, bei denen Erst- und Zweitsprachentwicklung im Zusammenhang gesehen werden, wurde ein Forschungsbedarf gesehen. Des Weiteren ist bislang das Wissen darüber, wie die Sprachaneignung von zweisprachig Aufwachsenden sich im Verlauf der Schulzeit entwickelt, noch sehr gering, so dass kaum gesicherte Grundlagen für die Entwicklung von Verfahren zur Verfügung stehen, die für den Einsatz in den höheren Klassen der Grundschule oder in der Sekundarstufe geeignet wären.

(2) Welche Entwicklungen wären wünschenswert, welche sollten Priorität genießen?

Die Analyse des bisherigen Entwicklungsstands lässt erkennen, dass sich in einigen Handlungsbereichen die Aktivitäten häufen, während andere, nicht minder dringliche Bereiche kaum Beachtung finden. Dies kann teilweise im historischen Rückblick auf die Entwicklungen erklärt werden, wie im Beitrag von Hans Reich gezeigt wird.

Die vorliegenden Entwicklungen konzentrieren sich auf die Altersstufe vor der Einschulung bzw. in der Schuleingangsphase. Für Verfahren hingegen, die es ermöglichen würden, den Sprachentwicklungsprozess einer Bildungsbiographie begleitend zu überprüfen, liegen kaum Ansätze vor.

Instrumente, die eine solche bildungsbiographiebegleitende Diagnostik erlauben würden, sind aber nach dem Stand der Kenntnisse über Sprachentwicklung im Kontext von Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht minder dringlich als solche, die beim Eintritt in einen institutionellen Bildungsprozess eingesetzt werden können. Dies begründet sich nicht zuletzt durch die besonderen Anforderungen an die Sprachentwicklung im Verlauf des schulischen Bildungsganges.

Am Anfang einer Bildungskarriere, also beim Eintritt in den Kindergarten oder in die Grundschule, ist es von hoher Bedeutung, dass ein Kind über altersgemäße allgemeinsprachliche Fähigkeiten verfügt. Sprachdiagnostische Instrumente sollten daher darauf gerichtet sein, über solche Fähigkeiten etwas herauszufinden. Im Verlauf einer Schulkarriere tritt aber die Bedeutung dieser Fähigkeiten immer mehr in den Hintergrund – jedenfalls dann, wenn in Betracht gezogen wird, was für ein sprachliches Vermögen entscheidend dafür ist, im Bildungsprozess erfolgreich zu sein. Es wächst die Wichtigkeit spezifisch schulsprachlicher Fähigkeiten. Dazu gehören die in Wortschatz, Satzbau und Textstruktur differenzierten „Jargons“ der verschiedenen Unterrichtsfächer bzw. Bereiche des Unterrichts – die Sprache „der Geschichte“ unterscheidet sich von der „der Mathematik“ oder der der musisch-ästhetischen Lernbereiche. Die für Schul- und Bildungserfolg relevante „Sprache der Schule“ trägt, grob verallgemeinert, die generellen Merkmale der Schriftförmigkeit. Dies gilt auch dann, wenn es um gesprochene Sprache geht.

Die Chancen auf Erfolg hängen im Verlauf einer Schulkarriere immer stärker von dem Zugang ab, den Schülerinnen und Schüler zu den spezifischen schul- und bildungsrelevanten Varietäten der Sprache entwickeln. Dies betrifft einerseits ihre passiven sprachlichen Fähigkeiten in dieser Hinsicht, denn ohne ein entsprechendes Verstehensrepertoire gelingt die Aneignung des „Stoffes“ nicht, den der Unterricht anbietet. Es betrifft andererseits ihre aktiven Fähigkeiten, denn die Bewertung in einem formellen Bildungsprozess beinhaltet fast immer auch ein Urteil darüber, in welcher Form der Versprachlichung ein „Können“ oder eine „Leistung“ unter Beweis gestellt wird.

Sprachdiagnostische Verfahren, die im Verlauf einer Schülerkarriere zum Einsatz kommen sollen, kommen also nicht mit der Beobachtung allgemeinsprachlicher Fähigkeiten aus. Sie müssen vielmehr spezifische Auskünfte darüber geben, wie es mit den schulsprachlichen Handlungsmöglichkeiten eines Kindes oder Jugendlichen bestellt ist.

Es ergibt sich nach dem Stand der Dinge ein differenzierter Handlungsbedarf für die weitere Entwicklung sprachdiagnostischer Instrumente:

- Die bereits vorliegenden Verfahren, die im vorschulischen Bereich bzw. der Schuleingangsphase eingesetzt werden sollen, müssen zum größeren Teil noch systematisch daraufhin überprüft werden, ob sie den diskutierten Gütestandards sowohl inhaltlich als auch methodisch standhalten.
- Verfahren für den Einsatz im Elementarbereich oder in der Eingangsstufe der Grundschule müssen ergänzt werden um solche, die sich für die Beobachtung der weiteren Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten eignen.
- Dabei gilt es auch zu beachten, dass spezifische sprachliche Fähigkeiten neu hinzukommen, nämlich die schul- und bildungsrelevanten Kompetenzen. Für die Beobachtung und Einschätzung dieser Kompetenzen müssen Instrumente eigens entwickelt werden, die erkennen lassen, wie diese Anforderungen bewältigt werden.
- Ergänzende Entwicklungen sind auch im Hinblick auf sprachliche Anforderungen am Übergang von der Schule in den Beruf erforderlich.
- Ein genereller Entwicklungsbedarf besteht im Hinblick auf eine integrative, die spezifischen Bedingungen von Sprachentwicklung im Migrationskontext berücksichtigende Sprachdiagnose.

Vor allem mit dem letztgenannten Gesichtspunkt befasst sich der Beitrag von Christoph Schroeder und Wilfried Stölting in diesem Band.

Ein Instrument, das in vielfacher Hinsicht normsetzend gewirkt hat, ist der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (Europarat 2001, Berlin). In diesem sind „Kompetenzstufen“ gesetzt, die sich möglicherweise als Orientierung bei der Entwicklung von Diagnoseverfahren eignen. Allerdings ist bisher eine empirische Verifizierung der Kompetenzstufen nicht erfolgt. Eine solche müsste aber der kriterialen Anwendung des Referenzrahmens bei der Entwicklung sprachdiagnostischer Verfahren vorausgehen.

Die aktuellen Initiativen zur Entwicklung sprachdiagnostischer Instrumente sind zumeist motiviert durch das bildungspolitische und pädagogische Anliegen, die Bildungsbeteiligung und die Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern. Dabei besteht die begründete Hoffnung, dass auch einsprachig „deutsche“ Kinder von den Entwicklungen profitieren werden, die aus sozialen oder anderen Gründen keine den Schulerfolg begünstigende Sprachentwicklung durchlaufen. Ihre Distanz von den speziellen Anforderungen an schulsprachliche Handlungskompetenz kann durchaus auch als eine Form von Zwei-

sprachigkeit verstanden werden. Daher wird die Erarbeitung von Verfahren als besonders dringlich angesehen, die Auskünfte über die Entwicklung der schul- und bildungsrelevanten Sprachfähigkeiten von Kindern geben. Aus diesem Kriterium ergeben sich auch Gesichtspunkte für die Reduktion der Komplexität der zu entwickelnden Instrumente.

Vor dem gleichen Hintergrund empfiehlt sich eine Konzentration auf die Entwicklung von Instrumenten, die zu förderrelevanten Ergebnissen führen. Verfahren, die lediglich in allgemeiner Weise Auskunft darüber geben, ob überhaupt Förderbedarf anzunehmen ist oder nicht, sind demgegenüber weniger dringlich. Die Ergebnisse letzterer Verfahren korrelieren in der Regel sehr hoch mit allgemeinen Auskünften über die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen, insbesondere mit ihrem sozialen und ökonomischen Hintergrund, mit dem Migrationshintergrund und dem „kulturellen Kapital“, das Familien besitzen. Daher dürfte vielfach die Konsultation entsprechender, zum Teil allgemein zugänglicher Informationen (z.B. regionale Sozialatlanten) hinreichend sein, um generelle Annahmen über Förderbedarf zu begründen. Für die Gestaltung konkreter Förderprozesse hingegen sind „Ja-nein-Entscheidungen“ zum Förderbedarf nichtssagend.

Den Zweck, förderrelevante Resultate zu gewinnen, erfüllen grundsätzlich eher kompetenzorientierte Verfahren – solche also, die in der Form von „Kann-Aussagen“ Auskunft über dasjenige Repertoire geben, das ein Kind oder ein Jugendlicher im geprüften Ausschnitt sprachlicher Fähigkeiten bereits besitzt. Diese Fähigkeiten bilden nämlich den Ausgangspunkt für die Förderung selbst; auf sie muss beim weiteren Ausbau sprachlicher Fähigkeiten aufgebaut werden. Eine Illustration solcher „Kann-Aussagen“ geben die Kompetenzbeschreibungen des erwähnten „Europäischen Referenzrahmens“. Defizitorientierte Verfahren sind hingegen eher im Kontext von Selektion anwendbar. Die Entwicklung solcher Verfahren, mit denen Auskünfte über vorhandene sprachliche Fähigkeiten gewonnen werden können, ist deshalb dringlicher als die Entwicklung von Verfahren zur Ermittlung von Defiziten.

Sprachdiagnostische Verfahren können zwar Grundlagen für die Gestaltung von Förderprozessen ergeben. Die Gestaltung der Förderprozesse selbst aber macht eigene Entwicklungsaktivitäten erforderlich. Die Bilanzierung der aktuellen Aktivitäten zeigt, dass bislang kaum in die Erarbeitung von Förderkonzepten im Anschluss an diagnostische Tätigkeiten investiert wurde. Dieses Desiderat ist dringend auszugleichen, weil sonst die Gefahr besteht, dass die Investitionen in die Instrumentenentwicklung folgenlos verpuffen. Ein Akzent der künftigen Entwicklungen sollte darauf

liegen, die Bedürfnisse spezifischer regionaler Lagen zu berücksichtigen. Dies gilt insbesondere hinsichtlich der Zwei- und Mehrsprachigkeit. Der Einsatz der Verfahren und die Interpretation der Ergebnisse sind nicht unabhängig davon, ob die Sprachentwicklung sich in großstädtischen Ballungsgebieten und Zentren der Zuwanderung vollzieht, die Sprachförderung also auf eine große Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgerichtet sein muss, oder ob man es mit Situationen zu tun hat, in denen zweisprachige Kinder und Jugendliche an den Schulen eher Einzelfälle darstellen.

Die bisher vorliegenden Verfahren sind mit den Bedürfnissen aus der Praxis, insbesondere mit den Qualifikationsvoraussetzungen des pädagogischen Personals für die sachgerechte Anwendung der Instrumente, noch kaum abgestimmt. Auch hier besteht ein Entwicklungsbedarf, der parallel zur Arbeit an den Instrumenten erfüllt werden muss. Es geht darum, Strategien zu ihrer Implementation zu entwerfen und zu erproben, die über das bloße Zurverfügungstellen der Verfahren hinausgehen: die die Qualifikation nicht nur für den sachgerechten Einsatz, sondern auch dafür vermitteln, die ermittelten Ergebnisse in Erfolg versprechende Förderansätze übertragen zu können. Hier existieren sehr weitgehende Lücken: Weder für sprachdiagnostische Tätigkeiten noch für die Gestaltung daran anschließender Fördermaßnahmen wird bislang in Deutschland nennenswert ausgebildet; dies gilt für das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen ebenso wie für Lehrerinnen und Lehrer. Um die bestehenden Lücken nicht erst langfristig zu schließen, sondern bereits mittelfristig ein höheres Maß an Qualifikation zu erreichen, empfiehlt es sich, Fort- oder Weiterbildungsangebote systematisch mit der Entwicklung der Diagnoseverfahren und ihrer Erprobung im Praxisfeld zu verknüpfen. Darüber hinaus wäre es ratsam, den Bedarf an entsprechenden Basisqualifikationen im Kontext der soeben anlaufenden Reformen von Ausbildungsgängen für pädagogisches Personal (Reformen der Erzieherinnenausbildung; BA/MA-Studiengänge sowohl für das Hauptfach Erziehungswissenschaft als auch für die Lehrerbildung) anzumelden, damit dieser Bedarf im Prozess der Neugestaltung von Ausbildungs- bzw. Studiengängen bereits berücksichtigt werden kann.

Die verschiedenen Anforderungen, die bei der künftigen Entwicklung sprachdiagnostischer Verfahren bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erfüllen sind, erfordern die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Expertinnen und Experten aus der Sprachwissenschaft, der Sprachpsychologie, der Zweisprachigkeitsforschung, der Sprachdidaktik, der Erziehungswissenschaft einschließlich der pädagogischen Diagnostik und der Bildungspraxis. Auch sollten Partner aus anderen Ländern ein-

bezogen werden, in denen vergleichbare Problemlagen zu bewältigen sind (z.B. aus den Niederlanden, aus skandinavischen Ländern oder Australien), damit die Entwicklungen in Deutschland sich an internationalen Standards orientieren und unterschiedliche Lösungsansätze in verschiedenen Bildungssystemen zur Kenntnis genommen werden können, die für die Bearbeitung der hiesigen Aufgaben anregend sind.

Im Rahmen des BLK-Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“ wird für entsprechende Kooperationen und Blicke über Grenzen Gelegenheit bestehen. Bei der Entwicklung sprachdiagnostischer Verfahren im Rahmen dieses Programms werden die Anregungen aufgegriffen, die die beiden vorgestellten Expertisen und die Debatten während der Expertentagung ergaben. Den Referentinnen und Referenten, den Diskutantinnen und Diskutanten der Tagung ist an dieser Stelle Dank abzustatten. Ein besonderer Dank gilt Anne Stephan für ihre Unterstützung bei der Organisation der Tagung sowie Imke Lange für die Betreuung und Gestaltung dieser Dokumentation.

Hamburg, im Juli 2005

Ingrid Gogolin, Ursula Neumann und Hans-Joachim Roth

Grußwort

Ausgangspunkt für diese Tagung ist das Bund-Länder-Programm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das Programm wird beispielhafte regionale Prozesse ermöglichen, die das Ziel haben, sofort und ständig aus dem regionalen Kontext in die jeweiligen Regemaßnahmen des Landes zurück zu wirken. Die Projektgruppe Innovationen im Bildungswesen der BLK hat sehr ausführlich über dieses Programm diskutiert und das jetzt vorliegende Konzept entwickelt. Dabei wurde schnell klar, dass wir für einen guten Start des Programms beim Fokus „Erkennen von Sprachdefiziten“ einen zentralen Input benötigen. Dies war der Ausgangspunkt zu dem jetzt vorliegenden Gutachten von Herrn Prof. Ehlich. Das Gutachten ermöglicht uns einen Überblick darüber, welche Verfahren der Sprachstandsfeststellung existieren und welche Möglichkeiten gegeben sind, diese Verfahren inhaltlich zu ergänzen und weiter zu entwickeln.

Nach den von PISA aufgezeigten Defiziten und insbesondere im Hinblick auf den dramatischen Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sozialer Herkunft ist es entscheidend, dass rasch gehandelt wird. Die Länder haben glücklicherweise sehr rasch erste Maßnahmen eingeleitet; es gibt inzwischen eine ganze Reihe von Initiativen zur Entwicklung und Einführung von Sprachstandsfeststellungsverfahren. Der Schwerpunkt liegt dabei fast ausschließlich auf dem Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Für die Projektgruppe Innovation war es sehr wichtig, diese Verfahren als unterstützende Maßnahme zum BLK-Programm zu sehen und dazu beizutragen, dass sie schrittweise weiterentwickelt und ergänzt werden. Deshalb das jetzt vorliegende Gutachten von Herrn Prof. Ehlich, bei dem eine sehr glückliche Parallelität zu einem Gutachten von Frau Prof. Fried für das Deutsche Jugendinstitut besteht.

Beide Gutachten liefern einen ausgezeichneten Input zu der notwendigen Diskussion darüber, wie die bereits existierenden Sprachstandsfeststellungsverfahren weiterentwickelt werden können. Wir müssen dabei vor allem Grundlagen für eine intensive und individuelle Förderung von Migrantinnen und Migranten schaffen, die sich über alle Bildungsbereiche

erstreckt. Sprachstandsfeststellungsverfahren und individuelle Förderung beziehen sich natürlich nicht nur auf Migrantinnen und Migranten. Die bisherigen Verfahren haben auch die Sprachdefizite deutscher Kinder offen gelegt.

Ich wünsche mir von der heutigen Tagung, dass wir uns ein Bild darüber verschaffen, ob für das BLK-Programm ein weiterer zentraler Input für die Sprachstandsfeststellungsverfahren als Grundlage von individueller Förderung notwendig ist. Für das Bundesministerium kann ich die Bereitschaft erklären, flankierend zum Modellprogramm unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Community ein Forschungsprojekt zu fördern, das der Entwicklung von Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung dient. Ein solches Verfahren bezieht die in den Ländern existierenden Maßnahmen ein und soll Grundlagen für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund legen. Voraussetzung dafür ist natürlich die aktive Einbeziehung und Mitwirkung der Länder. Es ist unabdingbar, dass in einem solchen Forschungsvorhaben die Erfahrungen mit den jetzt existierenden Sprachstandsfeststellungsverfahren und die Interessen und Anregungen der jeweiligen Länder eingebracht werden.

Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger¹

Übersicht: Der Beitrag basiert auf einer Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Zunächst wird begründet, warum Spracherfassungsverfahren gebraucht werden und welche Absichten mit der Expertise verbunden sind. Nach einer Unterscheidung der Funktionen von Spracherfassungsverfahren in eine politische oder pädagogische Funktion werden die analysierten Verfahren aufgelistet. Es folgt eine Beschreibung des Ablaufschemas, mit dem geprüft wurde, ob die Sprachstandserhebungen messtheoretischen Qualitätskriterien genügen und für frühpädagogische Zwecke taugen. Die Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Expertise zeigen, dass etliche Verfahren sprach- und messtheoretischen Qualitätskriterien genügen, jedoch nur spezifische Sprachentwicklungsaspekte messen.

Warum brauchen wir Spracherfassungsverfahren?

Junge Kinder, die sich sprachlich ungestört entwickeln können, haben beste Chancen, ihre Bildungspotentiale zu entfalten, weil sie die Bildungsherausforderungen und -möglichkeiten, welche sich ihnen in Familie, Kindergarten und Schule bieten, gut erschließen können. Leider ist ein erheblicher Teil unserer Kindergartenkinder und Schulanfänger diesbezüglich benachteiligt. Immerhin etwa 25 bis 30 Prozent aller Kindergartenkinder kämpfen zumindest vorübergehend mit Sprachentwicklungsproblemen. Wenn man sie damit allein lässt, ist die Gefahr groß, dass sich bei ihnen Folgewirkungen einstellen, wie u.a. Kommunikationsbarrieren, soziale Verhaltensunsicherheit, Lese-Rechtschreib-Schwächen, die umfassende Entwicklungsverzögerungen und Schulprobleme nach sich ziehen können.

1 Der Artikel basiert auf der im April 2004 von mir für das Deutsche Jugendinstitut im Rahmen des Projekts „Schlüsselsituation Sprache“ fertig gestellten „Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung“, die für jeden über Internet zugänglich ist: http://cgi.dji.de/bibs/271_2231_ExpertiseFried.pdf.

Deshalb ist es so wichtig, dass Erzieherinnen und Erzieher, Erstklasslehrerinnen und -lehrer in der Lage sind, möglichst früh zu erfassen, wie genau die Sprachentwicklung junger Kinder verläuft, so dass sie einschätzen können, welche Sprachfördermaßnahmen diesen am ehesten helfen könnten. Das ist für alle Kinder wichtig, für manche aber entscheidend; nämlich für alle diejenigen, deren sprachliche Entwicklung nicht so optimal verläuft, wie es unter günstigeren Bedingungen möglich wäre.

Warum eine Expertise von Spracherfassungsverfahren?

Nun können Erzieherinnen, Erzieher, Erstklasslehrerinnen und -lehrer nicht ohne weiteres erkennen, wenn ein Kind Signale aussendet, die auf Sprachentwicklungsprobleme verweisen. Vielmehr brauchen sie dazu sprachdiagnostische Kompetenz. Diese ist aber, laut Selbstaussagen von Erzieherinnen und Erziehern, noch nicht in dem Maße gegeben, wie von den Betroffenen selbst gewünscht und für eine erfolgreiche Sprachförderung auch notwendig (vgl. FRIED u.a. 2003). Deshalb muss nach Wegen gesucht werden, wie man Erzieherinnen und Erziehern, aber auch Lehrkräften weiterführendes sprachdiagnostisches Wissen und Können näher bringen kann. Einer von vielen denkbaren und notwendigen Wegen ist, ihnen zu helfen, angemessen mit Spracherhebungsverfahren umzugehen. Dazu muss man ihnen Gelegenheiten bieten, gute Beobachtungsbogen, Diagnoseverfahren und Tests zunächst kennen zu lernen, dann einzusetzen bzw. zu erproben und schließlich einzuordnen und zu bewerten.

Die von mir im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts DJI in München in der Zeit vom 15.12.2003 bis 15.04.2004 erstellte „Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger“ (FRIED 2004) soll einen Beitrag dazu darstellen. Mit der Expertise sind folgende Absichten verbunden:

1. Es wird ein Überblick zu den vorhandenen Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger gegeben.
2. Es werden Hinweise vermittelt, wie man unter allen dasjenige Verfahren identifizieren kann, das den eigenen Zwecken am ehesten zu dienen vermag.
3. Es werden Kriterien genannt, mit deren Hilfe man die Güte eines Verfahrens einzuschätzen vermag, so dass man beurteilen kann, ob ein Verfahren genannten diagnostischen Standards zu genügen vermag.

Die Expertise wurde im Rahmen des Projekts „Schlüsselkompetenz Sprache – Bundesweite Recherche zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen

für Kinder“ erstellt. Dieses Projekt wurde durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in der Zeit vom 01.08.2003 bis zum 31.07.2004 gefördert. Ziel war dabei, die bundesweit zahlreichen Maßnahmen, Konzepte, Instrumente bzw. Materialien zur sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen systematisch zusammenzutragen und zu kennzeichnen. Mit den Ergebnissen soll es Erzieherinnen, Erziehern, Erstklasslehrerinnen und -lehrern ermöglicht werden, sich, ungeachtet der Angebotsvielfalt, den Überblick und die Urteilskraft zu bewahren. Auf diese Weise soll verhindert werden, dass man sich unter dem aktuellen Handlungsdruck vorschnell und einseitig auf bestimmte Verfahren und Maßnahmen festlegt, die möglicherweise speziellen Bedürfnissen bestimmter Kinder nicht gerecht zu werden vermögen.

Welche Funktionen sollen Spracherfassungsverfahren erfüllen?

Es existiert eine Reihe von Verfahren, mit denen die Sprachentwicklung von Kindergartenkindern bzw. Schulanfängern erfasst werden können soll. Gemäß ihrer Funktion kann man diese Verfahren grob in zwei Kategorien einteilen: (1) Verfahren, die im politischen Raum eingesetzt werden und (2) Verfahren, die ausschließlich pädagogischen Zwecken dienen sollen. Beide Formen sollen im Folgenden kurz gekennzeichnet und beispielhaft konkretisiert werden.

Verfahren mit politischer Funktion

Politik braucht Strategien und Instrumente, um Informationen zu erhalten, wie sie ihre Arbeitsbereiche angemessen sowie wirksam steuern und kontrollieren kann. Hier sind in erster Linie Reihenuntersuchungen und dort eingesetzte Screeningverfahren zu nennen. Diejenigen Kinder, bei denen sich z.B. Sprachentwicklungsprobleme abzeichnen, sollen herausgefunden werden, um durch vorbeugende Maßnahmen oder heilende Therapien persönliche Probleme und gesellschaftliche Kosten vermeiden oder minimieren zu können. Allerdings kann dies nur gelingen, wenn Verfahren eingesetzt werden, mit denen tatsächlich diejenigen Sprachentwicklungsaspekte erfassbar sind, die prognostisch valide sind, die also Indikator dafür sind, ob die Sprachentwicklung eines Kindes problematisch verläuft.

Zum Beispiel wurde in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts in der Gesundheitspolitik ein „Paradigmenwechsel“ eingeleitet, der sich u.a. darin manifestiert, dass „Public Health“ und „Gesundheitsförderung“ an

Bedeutung gewonnen haben. Diese Entwicklung ist einerseits auf Untersuchungen zurückzuführen, die verdeutlichen, dass Entwicklungs- und Gesundheitsrisiken bei Kindern zunehmen; andererseits hängt sie mit Erkenntnissen zusammen, dass Risiko- durch Schutzfaktoren abgepuffert werden können. Dementsprechend lautet der Auftrag an die Kinder- und Jugendgesundheitsdienste (KJGD) der Kommunen, Kinder und Jugendliche vor Gesundheitsgefahren zu schützen und ihre Gesundheit zu fördern. Gesundheitspolitik muss demnach, insbesondere für Tageseinrichtungen und Schulen, „betriebsmedizinische“ Aufgaben wahrnehmen. Dazu gehört, dass sie sich in Fragen der Gesundheitsförderung und des Gesundheitsschutzes mit Trägern, Sorgeberechtigten, Erzieherinnen, Erziehern, Lehrerinnen und Lehrern austauschen und ergänzen. Die damit – laut KIESE-HIMMEL (1999, S. 92) – eingeleitete Entwicklung weg von der „medizinlastigen Ursachenforschung der gestörten Sprachentwicklung“ hin zur „primär-präventiven Früherfassung von Indikatoren einer verzögerten oder abweichenden Sprachentwicklung“ hat die begrenzte Prognosefähigkeit der ärztlichen Vorsorgeuntersuchungen verdeutlicht. In den letzten Jahren wurde deshalb begonnen, zusätzliche Entwicklungsscreenings einzusetzen. Mit einem Teil der dabei eingesetzten Verfahren sollen Kinder herausgefiltert werden, bei denen sich Anzeichen für Sprachentwicklungsstörungen feststellen lassen.

Im Gefolge von PISA, einer internationalen Leistungsvergleichsuntersuchung zur Schriftsprachfähigkeit unserer Schüler und Schülerinnen, haben Schuleingangsuntersuchungen an Bedeutung gewonnen. Die in dieser Studie ermittelten Ergebnisse lenkten nämlich den Blick darauf, wie stark bestimmte soziale Gruppen (z.B. Kinder mit Migrationshintergrund) durch das bestehende Bildungssystem benachteiligt werden. Eine der vielfältigen Empfehlungen, die daraufhin ausgesprochen wurden, lautete, man solle die bereits etablierten Schuleingangsuntersuchungen noch stärker nutzen, um diejenigen Kinder herauszufiltern, deren Schullaufbahn gefährdet scheint, weil sie mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten zu kämpfen haben.

Bei der Durchführung von Schuleingangsuntersuchungen gehen die verschiedenen Bundesländer bzw. Stadtstaaten ganz unterschiedliche Wege. So ist man zwar weithin konform, dass es wichtig ist, Kinder schon im Vorschulalter in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen; aber man ist sich nicht einig, ob das alle Kinder nötig haben, oder vornehmlich diejenigen, die einen Migrationshintergrund bzw. Sprachentwicklungsstörungen aufweisen. Noch dazu gibt es Differenzen, was die Notwendigkeit betrifft, Spracherhebungsverfahren einzusetzen, um einschätzen zu können, wie genau die Sprachfördermaßnahmen beschaffen sein müssen,

um Erfolg versprechend sein zu können. Dabei signalisieren diverse Befragungen, dass sich Erzieherinnen, Erzieher, Lehrerinnen und Lehrern unsicher bis überfordert fühlen, wenn es darum geht, richtig einzuschätzen, welche Kinder besonderer Fördermaßnahmen bedürfen (vgl. z.B. FRIED u.a. 2003; zu den komplexen Herausforderungen GOGOLIN/NEUMANN/ROTH 2002). Außerdem belegen internationale Forschungsergebnisse, aber auch nationale Erfahrungsberichte, dass Sprachförderung, wenn sie ungerichtet verläuft, häufig nicht die Wirkungen hervorruft, die man sich von ihr versprochen hat.

Dem tragen z.B. Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg und Niedersachsen dadurch Rechnung, dass sie (durchaus unter Rückgriff auf vorgefundene Ansätze) selbst Verfahren entwickeln bzw. adaptieren (lassen), die sie verbindlich einführen (wollen). Vorsichtiger geht man in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen vor, denn hier werden verschiedene Spracherfassungsverfahren empfohlen, unter denen dann, nach einer Erprobungsphase, eine oder mehrere Variante(n), ausgewählt bzw. verpflichtend eingeführt werden soll(en).

Verfahren mit pädagogischer Funktion

Das Geschehen in Kindertageseinrichtungen und zu Schulbeginn zwingt Erzieherinnen und Erzieher, Erstklasslehrerinnen und -lehrer angesichts komplexer Sachverhalte rasch zu entscheiden, was bei einem Kind jeweils getan werden soll, um seine Bildungsprozesse möglichst wirksam zu unterstützen. Dazu bedarf es ihres ganzen Wissens und ihrer vollen Erfahrung. Natürlich können sie sich dabei nicht allein auf professionelle Instrumente verlassen, weil diese immer nur punktuelle Informationen liefern können. Aber derartige Verfahren können ihre Alltagsbeobachtungen relativieren, klären oder erweitern. Wenn wir die Situation eines Kindes nämlich mit Hilfe professioneller Instrumente erfassen, dann sehen wir manches mit schärferen und „nüchterneren“ Augen als sonst. Insofern können professionelle Instrumente dazu beitragen, die subjektiven Wahrnehmungsverzerrungen, denen wir alle bei unseren Alltagsbeobachtungen unterliegen, durch objektiver gewonnene Fakten zu korrigieren. Zwar sieht man durch die Linse von Spracherfassungsverfahren nur noch Ausschnitte des gesamten Sprachvermögens (z.B. Lautbewusstheit, Gesprächsstrategien). Dafür werden diese aber sehr genau wahrgenommen. So kann man auch Dinge erfassen, die einem bei der unschärferen Alltagsbeobachtung u.U. entgangen wären.

Um diesem pädagogischen Zweck dienen zu können, braucht es Verfahren, die eine möglichst akkurate, für den Einzelfall gültige Einschätzung der individuellen Ausgangslage, aber auch der individuellen Fördereffekte (Entwicklungsfortschritte) ermöglichen (vgl. WILD/KRAPP 2001). Nur so kann man zu einer begründeten Entscheidung bezüglich der richtigen pädagogischen Maßnahmen kommen (treatmentvorbereitende Statusdiagnostik) bzw. den Erfolg während und nach der Durchführung einer Maßnahme angemessen einschätzen (treatmentbegleitende und -abschließende Prozessdiagnostik). Derzeit stehen für die Statusdiagnostik vor allem standardisierte Tests und für die Prozessdiagnostik in erster Linie förderdiagnostische Assessments (Beobachtungsverfahren) zur Verfügung.

Welche Spracherfassungsverfahren liegen derzeit vor?

Lange Zeit waren Verfahren zur Sprachstandserhebung bei Kindergartenkindern und Schulanfängern Mangelware. Noch dazu war kaum eines davon für die Hand von Erzieherinnen und Erziehern oder Erstklasslehrerinnen und -lehrern bestimmt. Das hat sich in den letzten Jahren geändert. Es sind einige Verfahren vorgelegt worden, die durchaus für beide Berufsgruppen geeignet sind. Um welche es sich genau handelt, kann der bereits erwähnten Expertise entnommen werden. Diese umfasst Analysen zu folgenden Verfahren:

Verfahrensliste

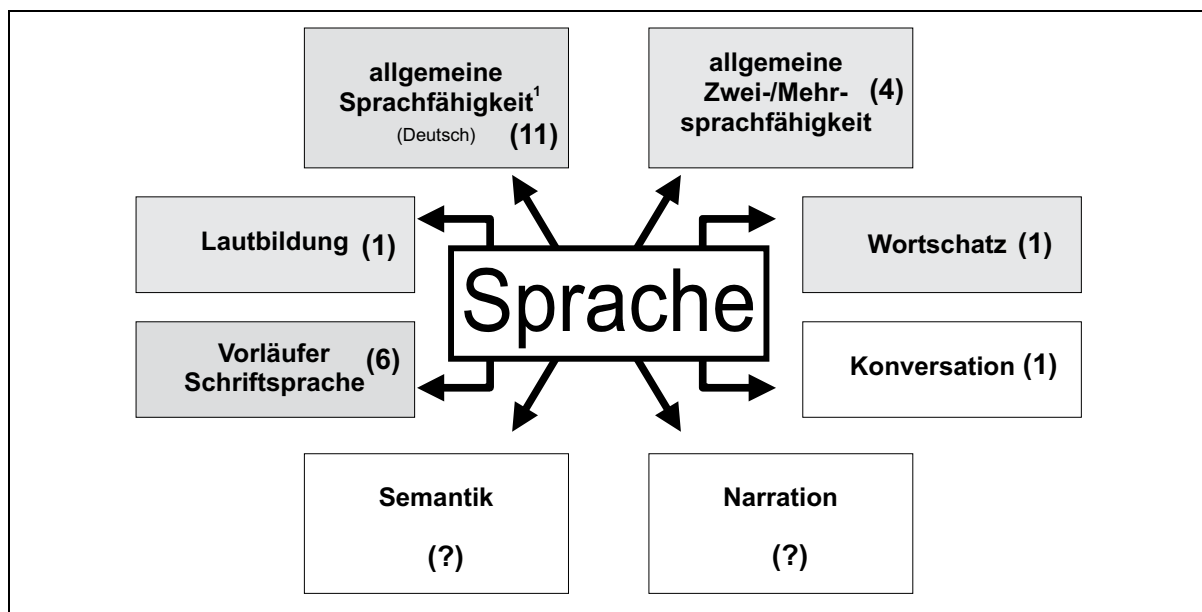
- ANGERMAIER, M.J.W. (1977): Psycholinguistischer Entwicklungstest (PET). – 2. Aufl. – Weinheim.
- BREUER, H./WEUFFEN, M. (2002): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. – Erweiterte Neuauflage. – Weinheim.
- BRUNNER, M./SCHÖLER, H. (2002): HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (auch zum Einsatz in der Untersuchung U9). – Wertingen.
- CITO (2004): Test Zweisprachigkeit. Arnheim, NL: National Institute for Educational Measurement.
- FRIED, L. (1997): LBT. Lautbildungstest für Vorschulkinder (4-7 Jahre). – 2. Aufl. – Weinheim.
- FRIED, L. (1995): LUT. Lautunterscheidungstest für Vorschulkinder (4-7 Jahre). – 2. Aufl. – Weinheim.

- GRIMM, H. (2001): SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. – Göttingen.
- GRIMM, H. (2003): Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV). Kurzform des SETK 3-5. – Göttingen.
- GRIMM, H./SCHÖLER, H. (1998): Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET). – 2. Aufl. – Göttingen.
- HÄUSER, D./KASIELKE, E./SCHNEIDERREITER, U. (1994): KISTE. Kindersprachtest für das Vorschulalter. – Weinheim.
- HEINEMANN, M./HÖPFNER, C. (1999): Screening-Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV) bei Kindern im Alter von 3 ½ bis 4 Jahren bei der U8. – Weinheim.
- HOBUSCH, A./LUTZ, N./WIEST, U. (2002): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). – Horneburg.
- HOLLER-ZITTLAU, I./DUX, W./BERGER, R. (2003): Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS). Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule. – Horneburg.
- JANSEN, H./MANNHAUPT, G./MARX, H./SKOWRONEK, H. (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). – 2. Aufl. – Göttingen.
- KIESE, Ch./KOZIELSKI, P.M. (1996): Aktiver Wortschatztest (AWST 3-6). – 2. Aufl. – Göttingen.
- KRAMPEN, G. (2001): Test zur Komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik – Version IV (TKS-IV). – Trier: Universität, Fachbereich I: Psychologie.
- KOLONKO, B./KRÄMER, K. (1993): Beobachtungshilfe. Zur Beobachtung von Kommunikation in Kindergarten und Schule. – Ulm.
- MARTSCHINKE, S./KIRSCHHOCK, E.-M./FRANK, A. (2002): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. – 2. Aufl. – Donauwörth.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2003): Fit in Deutsch – Feststellung des Sprachstandes 10 Monate vor der Einschulung. – Hannover.
- POCHERT, A. u.a. (2002): Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. – 2. überarb. Version – Berlin : Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport.
- REICH, H./ROTH, H.-J. (2003): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen (HAVAS). – Landau: Universität Koblenz-Landau, Institut für Interkulturelle Bildung.
- SCHÄFER, H. (1986): Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung und zur Schulung des phonematischen Gehörs. – Weinheim.
- STAATSIINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.) (2002): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. – München.
- ULICH, M./MAYR, T. (2003): SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. – Freiburg.

Wie ist das Angebot an Spracherfassungsverfahren einzuschätzen?

Wie der Überblick verdeutlicht, gibt es kein Verfahren, das allen Ansprüchen der Praxis voll und ganz gerecht wird. Insbesondere fehlt es an Instrumenten, mit denen man das gesamte Sprachvermögen eines Kindes erfassen kann. Zwar gibt es mehrere „allgemeine Sprachentwicklungstests“. Aber entweder ist deren Messqualität fraglich, oder sie sind nur für die Hand von Fachexpertinnen und -experten bestimmt.

Abb. 1: Sprachtheoretischer Fokus der Verfahren



Ein weiterer Problempunkt ist, dass es an Verfahren mangelt, mit denen man feststellen kann, wie gut die Kommunikationsfähigkeit eines Kindes entwickelt ist. Insbesondere fehlen Instrumente, mit denen man einzuschätzen vermag, wie gut ein Kind schon Gespräche führen, Argumente vorbringen oder Geschichten erzählen kann usw.

Immerhin kann man auf einige Verfahren zurückgreifen, wenn man vor folgenden Aufgaben steht:

- Kinder mit drohenden Sprachentwicklungs- und/oder Schriftsprachentwicklungsstörungen frühzeitig aufzuspüren,
- Kinder mit drohenden Sprachentwicklungs- und/oder Schriftsprachentwicklungsstörungen gezielt vorbeugend zu fördern und
- Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen der Erst- oder/und Zweitsprache frühzeitig aufzuspüren.

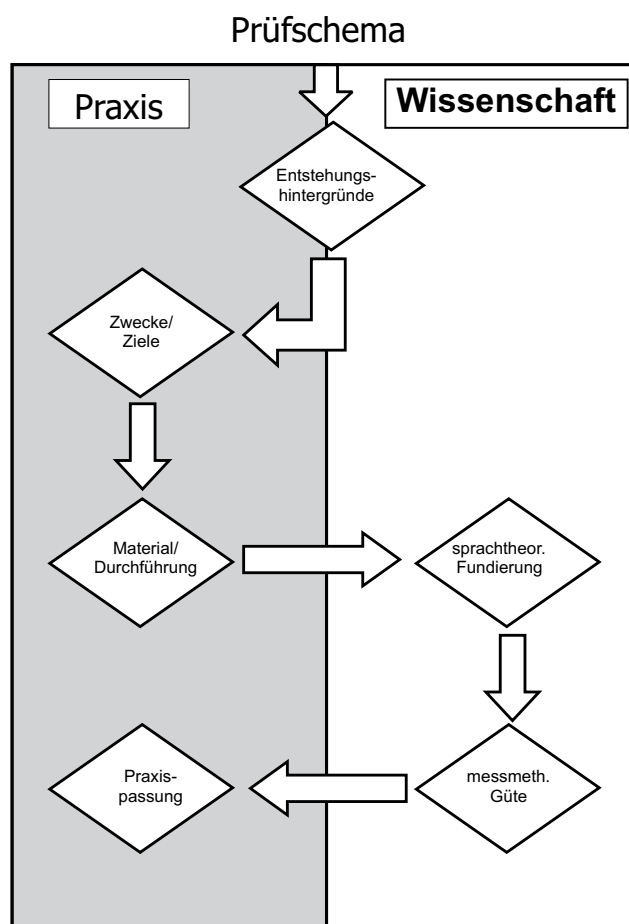
1 Die Ziffern stehen für die Anzahl der Verfahren, welche die genannte Sprachtheoretische Fokussierung aufweisen.

Diese Verfahren sind insofern besonders hilfreich, als man damit Sprachfähigkeiten erfassen kann, die im Alltag nicht ohne weiteres zugänglich sind; beispielsweise weil sie nur indirekt und deshalb nur mit speziellen Strategien erfasst werden können.

Wie lässt sich feststellen, welches Verfahren die Sprachentwicklung von Kindern gut zu erfassen vermag?

Ob und wie weit ein Verfahren zur Erfassung des Sprachentwicklungsstands von Kindergartenkindern tatsächlich geeignet ist, Erzieherinnen, Erzieher und Erstklasslehrerinnen und -lehrer zu einem sprachdiagnostisch kompetenteren bzw. professionelleren pädagogischen Handeln zu befähigen, hängt von seiner Qualität ab. Diese lässt sich mithilfe spezifischer Standards bestimmen. So müssen Verfahren sowohl messtheoretischen Qualitätskriterien genügen als auch für fröhpädagogische Zwecke taugen. In meiner Expertise habe ich die Qualität der in der Verfahrensliste genannten Sprachtests und -beobachtungsverfahren gemäß folgendem Ablaufschema geprüft:

Abb. 2: Schematisierte Prüfung der Verfahren



Zunächst wird erhellte, welche Vorgeschichte ein Verfahren hat, denn dadurch werden manche Einschränkungen oder Stärken deutlicher sichtbar. Dann wird angeführt, welchen Zwecken das Verfahren nach Ansicht der Verfasserinnen und Verfasser dienen kann. Dies muss insofern genau geprüft werden, als bei einem zweckfremd eingesetzten Verfahren fraglich ist, ob es zuverlässig und gültig misst. Schließlich geht es um die messmethodische Qualität der Verfahren. Diese lässt sich mithilfe spezifischer Standards bestimmen. So sollte ein Verfahren immer auf einer ausformulierten Sprachtheorie beruhen (Sprachkonstrukt). Ansonsten bleibt unklar, was das Verfahren eigentlich erfasst. Außerdem sollte die Sprachtheorie nicht veraltet sein. Weil sonst Zusammenhänge übersehen werden könnten, die nach dem neuesten Erkenntnisstand wichtig für die Sprachentwicklung sind. Schließlich ist es wichtig, dass nachgewiesen wird, inwieweit mit den Aufgaben des Verfahrens tatsächlich das erfasst werden kann, was laut der zugrunde gelegten Sprachtheorie wesentlich ist (Konstruktvalidität). Nicht zuletzt sollte untersucht worden sein, wie gut mithilfe des Verfahrens vorausgesagt werden kann, wie sich die Sprache eines Kindes weiter entwickelt bzw. welche Sprachentwicklungsstörungen oder Lese-Rechtschreibschwächen ihm drohen (Prognosevalidität). Optimal ist, wenn mehrere Belege angeführt werden, die all diese Aspekte abdecken. Weitere wichtige Qualitätsmerkmale betreffen die Messgenauigkeit eines Verfahrens. Hier sollte man nachvollziehen können, was unternommen worden ist, um die Objektivität zu gewährleisten. Darüber hinaus sollte vermerkt sein, was die Überprüfung der Messzuverlässigkeit ergeben hat (z.B. interne Konsistenz).

Um den Nutzen, den das Verfahren der Praxis bringen kann, einschätzen zu können, sollte nachvollziehbar sein, welche Funktion der Einsatz eines bestimmten Verfahrens in einem bestimmten Beurteilungs- bzw. Entscheidungsprozess haben kann und welche nicht. Außerdem sollte klar werden, wie viele Ressourcen dafür einkalkuliert werden müssen (Ökonomie). Nicht zuletzt sollte klar erläutert werden, wie sich die Ergebnisse in pädagogische Maßnahmen übersetzen lassen (pädagogische Arrangements, Förderprogramme usw.). Wenn Förderanregungen integriert sind, sollte deren Wirksamkeit geprüft worden sein.

Was folgt aus den Ergebnissen der Expertise?

Wenn es darum geht, den Sprachentwicklungsstand eines Kindes umfassend bzw. generell zu beschreiben, so kann man auf etliche Verfahren zurückgreifen, deren Qualität sowohl in sprachtheoretischer, als auch in messmethodischer Hinsicht (Minimal-)Standards zu genügen vermag.

Darunter sind, neben Sprachtests für die Hand von Fachleuten, inzwischen auch Verfahren, die so konstruiert worden sind, dass sie auch von Erzieherinnen, Erziehern, Erstklasslehrern und -lehrerinnen angewandt werden können.

Allerdings messen die meisten nur ganz spezifische Sprachentwicklungsaspekte. Hier gilt es genau zu prüfen, ob und wie weit solch ein Verfahren prognostische Hinweise zu einem Entwicklungsbereich liefern kann, der für pädagogische Professionen tatsächlich im Zentrum steht. Wenn es z.B. darum geht, Informationen zu gewinnen, die sich insbesondere für die Literacy-Erziehung nützen lassen, so können die Verfahren hilfreich herangezogen werden, die auf Vorläuferfähigkeiten zum Schriftspracherwerb zielen. Wenn es dagegen eher darauf ankommt, Kinder aufzuspüren, deren Sprachentwicklung (in besonders kontextsensitiven Bereichen, wie z.B. Wortschatz, Semantik, Narration, Kommunikation usw.) besonderer Förderimpulse bedarf, so sucht man nahezu vergeblich nach Sprachdiagnosehilfen.

Immerhin sind einzelne Screeningverfahren vorhanden, mit denen die Sprachentwicklung (bzw. bestimmte Sprachentwicklungsaspekte) einigermaßen zuverlässig und valide gemessen werden kann. Darüber hinaus erweisen sich diese Verfahren zum Teil ökonomischer (Zeit, Handhabung) und nützlicher (präzise Angaben, was genau man erfasst), als manch eines der angeblich so praxisgerechten Verfahren, die derzeit in der Bildungspolitik empfohlen werden. Hier scheint es an der Zeit, dass einige ideologische Scheuklappen abgelegt bzw. unhaltbare Vorurteile überwunden werden.

Die Konstruktion weiterer Spracherfassungsverfahren wird aber nur dann wirklich weiterhelfen, wenn parallel den Erzieherinnen, Erziehern, Erstklasslehrerinnen und -lehrern geholfen wird, ihre sprachdiagnostische Kompetenz zu verbessern. Das beinhaltet z.B. ihre Bewusstheit für unterschiedliche Funktionen und daraus resultierende unterschiedliche Anforderungen von Spracherfassungsverfahren zu schärfen. Denn dies kann bislang nicht vorausgesetzt werden. So konstatiert REICH (2002, S. 44f.) aufgrund der Ergebnisse einer Befragung „Hinsichtlich der Selbsteinschätzung sprachdiagnostischer Fähigkeiten und der Artikulation darauf bezogener Weiterbildungsinteressen“: „Den deutschen Sprachstand zu erfassen, trauen sich die deutschsprachigen Erzieherinnen in einem mittleren Maße zu, ...“. Wobei es „keine einheitlichen Voraussetzungen“ gibt. Das heißt: „Ein Teil der Teilnehmerinnen ist vom Sinn einer genauen Sprachstandserfassung erst noch zu überzeugen. Die Fähigkeit zur genauen Sprachstandserfassung ist zu entwickeln und sprachspezifisch anzuwenden.“

LUCHTENBERG (2002, S. 74f.) sieht deshalb die Notwendigkeit, Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte diagnostisch so zu qualifizieren, dass sie in der Lage sind, gegebene Verfahren angemessen einzuschätzen und damit auch gewinnbringend einzusetzen. Denn selbst die besten Spracherfassungsverfahren können nur dann zur Verbesserung der Praxis beitragen, wenn sie professionell angewendet werden (z.B. SHOHAMY 2001). Die entscheidende Frage lautet deshalb nicht: Welches sind – grundsätzlich – die besten, angemessenen Verfahren; sondern sie lautet: Welches sind die entscheidenden sprachdiagnostischen Kompetenzen, über die Praktikerinnen und Praktiker verfügen müssen, um Entwicklungsprozesse bei Kindern fruchtbringend erfassen zu können. Insofern müssen nicht nur mehr geeignete Spracherfassungsverfahren entwickelt werden, vielmehr muss auch, ja sogar zuvorderst geklärt werden, welchen diesbezüglichen Qualifizierungsbedarf Erzieherinnen, Erzieher, Erstklasslehrerinnen und -lehrer gegenwärtig haben.

Zitierte und weiterführende Literatur

- BROMME, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie. Bd. 3 Psychologie des Unterrichts und der Schule. – Göttingen, S. 177-212.
- BRUNER, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. – Stuttgart.
- BÜCHEL, F./SPIESS, C.K./WAGNER, G. (1997): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 49, S. 528-539.
- BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (Hrsg.) (1998): Gesundheit von Kindern – epidemiologische Grundlagen. Bd. 3 Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung. – Köln.
- DOIL, H. (2002): Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Frühe Identifikation von Risikokindern im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen. Unveröffentlichte Dissertation, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft der Universität Bielefeld.
- EUROPEAN CHILD CARE AND EDUCATION STUDY GROUP (1999): European Child Care and Education Study. School age assessment of child development: Long term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships. Final Report for Work Package 2. Brüssel. URL: <http://www.cordis.lu/improving/socio-economic/publications.htm> (07.10.2002).
- FREY, A./FRIED, L./MILBACH, B./ROSSBACH, H.-G./WOLF, B. (1997): Diagnostik im Vorschulalter. In: JÄGER, R.S./TROST, G./LEHMANN, R.H. (Hrsg.): Tests und Trends 11. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim.
- FRIED, L. (2002): Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von Erzieherinnen: eine Pilotuntersuchung. In: Empirische Pädagogik, 16, S. 191-209.

- FRIED, L. (2003): (Schrift-)Sprachfähigkeit als kulturelle Basiskompetenz von Kindergartenkindern? In: ARNOLD, R./GÜNTHER, H. (Hrsg.): Innovative Bildungs- und Erziehungsprozesse. – Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern, Fachgebiet Pädagogik, S. 49-62.
- FRIED, L./DIPPELHOFFER-STIEM, B./Honig, M.-S./Liegle, L. (2003): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. – Weinheim.
- FRIED, L. (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. München: DJI. Download unter: http://cgi.dji.de/bibs/271_2231_ExpertiseFried.pdf.
- GOGOLIN, I./NEUMANN, U./ROTH, H.-J. (2002): Anforderung an Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten und des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder. Stellungnahme zu „Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Eingangsphase (Berlin, Oktober 2001).“ <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Arbeitsstellen/Interkultur/baere.html> (15.12.03).
- GRIMM, H. (2003): Störungen der Sprachentwicklung. – 2. Aufl. – Göttingen.
- JAMPERT, K. (2002): Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. – Opladen.
- KIESE-HIMMEL, C. (1999): Überlegungen zur psychologischen Frühdiagnostik von Sprachentwicklungsstörungen. In: Kindheit und Entwicklung, 8, S. 92-99.
- KLICPERA, C./GASTEIGER-KLICPERA, B. (2000): Sind Rechtschreibschwierigkeiten Ausdruck einer phonologischen Störung? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32, S. 134-142.
- LAUCHT, M./ESSER, G./Schmidt, M.H. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Frühförderung interdisziplinär, 19, S. 97-108.
- LAW, J./BOYLE, J./HARRIS, F./HARKNESS, A./NYE, C. (2000): Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature. In: International Journal of Language & Communication Disorders, 35, S. 165-188.
- LUCHTENBERG, S. (2002): Überlegungen zur Sprachstandsdiagnostik. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. – München, S. 73-92.
- MAYR, T. (1990): Zur Epidemiologie von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsstörungen bei Vorschulkindern. Ergebnisse einer Screening-Untersuchung – Konsequenzen für die Gestaltung eines angemessenen Betreuungssystems. In: Heilpädagogische Forschung, 16, S. 14-20.
- MICHAELIS, R. (2000): Kinderärztliche Beurteilung der Schulfähigkeit. In: Kinderärztliche Praxis, 4, S. 216-220.
- REICH, H. (2002): Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich. Bericht über die Bestandsaufnahme zur Praxis der Sprachförderung in den beteiligten Einrichtungen („Ausgangslage“). – Landau: Universität Koblenz-Landau, Institut für Interkulturelle Bildung (mimeo).
- ITTERFELD, U. (2000): Welchen und wie viel Input braucht das Kind? In: GRIMM, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C

- Theorie und Forschung, Serie III Sprache. Band 3 Sprachentwicklung. – Göttingen, S. 403-432.
- RUBEN, R.J. (2000): Redefining the survival of the fittest: Communication disorders in the 21st century. In: *Laryngoscope*, 111, S. 241-245.
- SCHAKIB-EKBATAN, K./SCHÖLER, H. (1995): Zur Persistenz von Sprachentwicklungsstörungen: Ein 10jähriger Längsschnitt neun spezifisch sprachentwicklungsgestörter Kinder. In: *Heilpädagogische Forschung*, 21, S. 77-84.
- SCHÖLER, H. (2001): Zur Früherkennung von Schriftspracherwerbsproblemen im Rahmen der Einschulungsuntersuchungen (Arbeitsbericht aus dem Forschungsprojekt „Differentialpädagogik“ Nr. 10). – Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät I.
- SHOHAMY, E. (2001): The power of tests. A critical perspective on the use of language tests. – Harlow.
- WEINERT, F.E./HELMKE, A. (Hrsg.) (1997): *Entwicklung im Grundschulalter*. – Weinheim.
- WILD, K.-P./KRAPP, A. (2001): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: KRAPP, A./WEIDENMANN, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. – Weinheim, S. 513-566.
- WILLINGER, U./BRUNNER, E./DIENDORFER-RADNER, G./SAMS, J./SIRSCH, U./EISENWORDT, B. (2003): Behavior in children with language development disorders. In: *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, S. 607-614.

Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“

Übersicht: Der Beitrag stellt die Expertise „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“ vor. Nach Beschreibung der Aufgabe und des Umfelds, in dem die Expertise entstanden ist, werden Aufbau und wesentliche Ergebnisse beschrieben. Sämtliche untersuchten Verfahren sind tabellarisch nach Bezugs-Altersstufen und jeweils berücksichtigten Qualifikationen sortiert und zusammengefaßt. Es folgt eine Unterscheidung sprachlicher Basisqualifikationen, auf deren Hintergrund sich 32 Anforderungen für die Bestimmung des Sprachstandes von Kindern ergeben.

1. Die Aufgabe und ihr Umfeld

Die sprachlichen Qualifizierungen der jungen Generation lagen lange unhinterfragt in den Händen der Institution Schule, der Institution also, die in der Vermittlung der Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeit drei ihrer zentralen Aufgabenbereiche hat. In den sechzehn selbständigen Ländern, die die Föderation der „Bundesrepublik Deutschland“ ausmachen, hatte sich hierfür eine grosso modo ähnliche Vermittlungspraxis ausgebildet. Sie wurde gelegentlich erschüttert durch didaktische Grundsatzdiskussionen mit zum Teil erheblichen politischen Folgen. (Die Diskussion um die „Hessischen Rahmenrichtlinien“ ist dafür vielleicht das prominenteste Beispiel.) Weithin vollzog sich die sprachliche Qualifizierung aber auf der Grundlage eines didaktischen Zielkonsenses, der sich in den einzelcurricularen Vorgaben für die Unterrichtspraxis mit jeweils landesspezifischen Akzentuierungen niederschlug und umsetzte. Die deutschdidaktische Reflexion und die Ausbildung der neuen Lehrenden waren in diesen Grundkonsens eingebunden, verliehen ihm neue, oft aber auch eher folgenlose Impulse. Die Absolventen und Absolventinnen der Ausbildungsgänge fanden sich häufig mit einem Praxisschock konfrontiert. Eine

empirische Untersuchung zur Unterrichtswirklichkeit hinsichtlich der Sprachqualifizierung fand – trotz entsprechender wissenschaftlicher Forderungen – kaum statt. Zugleich ergaben sich bestimmte Verkarstungen einerseits, Erosionen andererseits. Die Erosionen betrafen vor allem die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II. Die sich schnell entwickelnde wissenschaftliche Bezugsdisziplin, die Linguistik, ließ die Schule – von den Lehrern und Lehrerinnen bis hin zur curricularen Entwicklung – nicht selten ratlos zurück. Im Doppelfach „Deutsch“ profitierte die literarische Seite zuungunsten der sprachlichen von dieser Entwicklung.

Vor allem aber traten die stillschweigenden Voraussetzungen mehr und mehr in Widerspruch zur faktischen Situation der deutschen Schule, von denen die Praxis und weithin auch die Begründung der Sprachqualifizierung bestimmt waren: die Annahme einer sprachlich weitgehend homogenen, monolingualen Schülerpopulation. Seit über 30 Jahren entspricht diese Grundannahme immer weniger der demographischen Situation. Die Gesellschaft wird zunehmend mehrsprachig. Die für das Konzept der früheren „Volksschule“ gerade mit Blick auf die Sprachqualifizierung unterstellte sprachliche Homogenität erweist sich in vielen Schulen landauf, landab als Illusion.

Die Sprachqualifikation befand sich also lange sozusagen im Windschatten eines Raums von Selbstverständlichkeiten, in den immer stärker der raue Wind einer sich europaweit massiv verändernden neuen gesellschaftlichen Wirklichkeit hineinbläst.

Zu dem Schutzraum von Selbstverständlichkeiten gehört auch die faktische Evaluierungspraxis, also die Überprüfung der Lernfortschritte der einzelnen Schüler und Schülerinnen. Auch diese schreibt – bei allen Modifikationen im Einzelnen – eine Art Prüfungsverfahren fort, das mit den Notestufen von „sehr gut“ bis „ungenügend“ und den Stufungen von 1 bis 6 eine Art universales Maß praktizierte, das auch bei Übersetzungen in Punktesysteme usw. die Orientierung sowohl für die Schüler und Schülerinnen und die Lehrer und Lehrerinnen wie auch für den „Abnehmer“ der schulischen Bildungsleistungen, also die Gesellschaft, ist.

Angesichts der Größe und des Umfangs der Föderation, zu der sich die sechzehn bildungspolitisch selbständigen Staaten zusammengeschlossen haben, bildete dieser Verbund (der seinen äußeren Ausdruck in der KMK findet) eine Art Binnenraum, der sich lange selbst genügte. Die anderen beiden größeren deutschsprachigen Gebiete, das zentral organisierte Österreich und die noch stärker föderativ gegliederte deutschsprachige Schweiz, weisen parallele Charakteristika auf. Für einen internationalen Austausch

von Erfahrungen ergab sich keine große Notwendigkeit. Dies wirkte sich unter anderem in einer weitgehenden Abstinenz in Bezug auf europaweite oder sogar darüber hinausgehende bildungspolitische und bildungsbezogene Forschungsperspektiven aus, z.B. im Rahmen der OECD oder des Europarates. Dadurch verlor die Bundesrepublik ein wenig jenen breiten Kontakt zur internationalen Diskussion, der auch die Voraussetzung für den Transfer spezifischer Leistungen des deutschen Bildungssystems in die internationale Diskussion gewesen wäre. Allenfalls für Einzelstrukturen wie das binäre Ausbildungssystem stellte sich die Situation günstiger dar.

Umso drastischer wirkten sich die Ergebnisse von international vergleichenden Untersuchungen aus, die für einzelne Bildungsbereiche, darunter Teile der sprachlichen Qualifizierung, unternommen wurden. Die starke republikinterne Konkurrenzsituation zwischen unions- versus sozialdemokratisch regierten Ländern vergrößerte die Effekte, die sich durch die Vergleichsuntersuchungen ergaben. Das Heraustreten aus dem Windschatten einer Bildungslandschaft, die sich ihrer Grundlagen einigermaßen sicher war, wirkte sich als gesellschaftlicher Schock aus. Bei dessen Wahrnehmung wurden zum Teil geradezu unabdingbar notwendige Grundfragen nicht gestellt – z.B. nach dem Verhältnis von Testinstrumentarien und den curricularen Voraussetzungen, die ja in den verschiedenen an den internationalen Vergleichsstudien beteiligten Ländern keineswegs einheitlich sind.

Der große Nutzen von PISA-Schock usw. war aber jedenfalls, daß Fragen der Grundqualifizierung endlich jene bundesweite Aufmerksamkeit erfahren konnten, die zuvor nicht zu erreichen war. Daß Öffentlichkeit und Politik zum Teil geradezu naive Konsequenzen zogen, gehört zu den Nebenwirkungen. Eine Hauptwirkung ist, daß die Frage nach den erforderlichen Qualifizierungsniveaus für die jeweilige gesamte Generation gesellschaftlich als erforderlich wahrgenommen wird. Eine weitere Hauptwirkung ist, daß die Frage einer wissenschaftlich fundierten Leistungsmessung gesellschaftlich auf einem neuen Niveau angegangen und daß eine stärker diagnostisch ausgerichtete Bestimmung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in Angriff genommen wird. Eine dritte Hauptwirkung ist, daß endlich die mehrsprachige Schulwirklichkeit gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit erfährt und ihre jahrzehntelange Verdrängung ein Ende findet – was nicht zuletzt für die zahlreichen Institutionen wie z.B. die RAAs (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) und die vielen engagierten Lehrer und Lehrerinnen, die sich auf die faktische Situation einließen und ihre Arbeit ganz gegen die allgemeinen Grundannahmen betreiben mußten, von

großer Bedeutung ist: Endlich wird diese ihre Arbeit auch gesellschaftlich wahrgenommen.

Dies ist das Umfeld, in dem ein Bündel von Maßnahmen ergriffen wird, und zwar seitens der einzelnen Länder, seitens der Bund-Länder-Kommission, seitens des Bundes und von bürgergesellschaftlicher Seite aus. Dazu gehören unter anderem hinsichtlich der Kinder mit Migrationshintergrund das große Projekt FörMig und das Projekt der Mercator-Stiftung Essen „Förderunterricht“.

Auch die vorliegende Expertise ist Teil dieses Zusammenhangs. Hier freilich geht es nicht allein um Kinder mit Migrationshintergrund, sondern es geht in gleicher Weise um Kinder ohne Migrationshintergrund; zusammengefaßt also um *alle* Kinder einer Altersstufe. Für diese soll erhoben werden, und zwar in regelmäßigen Abständen, wie sich ihre Sprachaneignung vollzieht. Der – in sich ja nicht unproblematische – Begriff der „Sprachstandsfeststellung“ wird also verstanden im Sinn einer Art von Momentaufnahme in bezug auf komplexe, keineswegs einlinige Prozesse, durch die ein Kind die Sprache der Sprachgemeinschaft erwirbt, in der es lebt. Diese „Sprachstandsfeststellungen“ dienen nicht einfach der Leistungsmessung und Überprüfung. Sie dienen vielmehr den Zwecken einer Diagnose: Es soll durch sie erhoben werden, ob Kinder bei ihrer Sprachaneignung sich innerhalb eines Fensters bewegen, was für das jeweilige Alter angemessen, üblich und erforderlich ist. Es wird also eine „Normalitätserwartung“ in Bezug auf kindliche Sprachaneignung als notwendig angesehen, vor deren Hintergrund eine solche individuelle Diagnostik möglich ist.

Diese diagnostische Sprachstandsfeststellung hat den Zweck, eine individuelle Sprachförderung zu ermöglichen. Es geht also nicht um Leistungsvergleiche zwischen Schüler und Schülerinnen, und es geht schon gar nicht um ein sprachliches Selektionsinstrument. Im Gegenteil, für jede einzelne Schülerin, für jeden einzelnen Schüler sollen möglichst aussagekräftige Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob die Sprachaneignung so verläuft, daß eine angemessene kommunikative Befähigung erreicht ist. Für sie ist ein frühes Einsetzen entsprechender Diagnosen und ein frühes Einsetzen von Förderung dort, wo sie erforderlich ist, nötig.

In zahlreichen Bundesländern sind in den letzten fünf Jahren wichtige Versuche unternommen worden, Erhebungen zum Sprachstand von Kindern vorzunehmen. Aufgabe der vorliegenden Expertise ist es, (1) bestehende Erhebungsinstrumente auf ihre Leistungsfähigkeit hin zu untersuchen und ihre linguistischen und pädagogischen Hintergründe genauer zu bestimm-

men, (2) Aussagen zum Kenntnisstand über die kindliche Sprachaneignung zu gewinnen und (3) zu bestimmen, welche zukünftigen Schritte sinnvoll und unabdingbar zu unternehmen sind, um zu leistungsfähig(er)en Instrumenten zu gelangen. Die Expertise hat zudem aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse zu diesen drei Fragen (4) eine Reihe von Empfehlungen für die Entwicklung und den Einsatz solcher flächendeckender Sprachstandsfeststellungen zum Zweck individueller Sprachförderung formuliert.

Der vielleicht etwas kompliziert anmutende umfangreiche Titel „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“ spiegelt die Aufgabe wider, über deren Bearbeitung nun berichtet wird.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat im Jahr 2003/04 eine Gruppe von Sprachwissenschaftlern und Pädagogen beauftragt, eine entsprechende Expertise zu erstellen. Das Konsortium besteht zum einen aus linguistischen und didaktischen Spezialistinnen und Spezialisten aus der BRD, zum anderen gehören ihm Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus anderen Ländern an, in denen Erfahrungen in der Erhebung der kindlichen Sprachaneignung, spezifische Testverfahren i.w.S. gemacht und neue Förderungswege beschritten wurden. Im einzelnen handelt es sich um Konrad Ehlich, Anna Komor, Guido Schnieders (LMU München), Ursula Bredel (Pädagogische Hochschule Karlsruhe), Hans H. Reich (Universität Koblenz/Landau), Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien, Österreich), Tim McNamara (University of Melbourne, Australien), Huub van den Bergh und Jan D. ten Thije (Universität Utrecht, Niederlande) sowie Birgitta Garme (Uppsala, Schweden).

2. Aufbau und wesentliche Ergebnisse der Expertise

Ein alle Gutachten übergreifendes Fazit lautet: Die auf Förderung zielende Sprachstandserhebung ist bislang weder für Lernende, deren Muttersprache Deutsch ist, noch für Lernende, deren Muttersprache nicht oder nicht ausschließlich das Deutsche ist, befriedigend oder gar hinreichend.

Dieser Befund betrifft sowohl den Stand der (sprachlichen) Testdiagnostik als auch die administrative Seite: Weder stehen auf dem Testmarkt geeignete Instrumente zur Diagnose förderrelevanter sprachlicher Kompetenzen in verschiedenen Altersstufen, noch steht eine organisatorische Plattform zur gezielten und kompetenten Durchführung von Sprach-

standsmessungen zur Verfügung. Des weiteren fehlt eine ausgebaute Förderkultur.

Eine Entwicklung, die trotz intensiver Bemühungen einzelner Personen bildungspolitisch und forschungsstrategisch über Jahrzehnte vernachlässigt worden ist, kann nicht in einem halben Jahr nachgeholt werden.

Aus der folgenden Kurzfassung sind die wesentlichen Erfordernisse für eine nachhaltige, empirisch fundierte Förderkultur, wie sie in den Gutachten (A–C) ausführlich herausgearbeitet worden sind, ablesbar.

Schnieders & Komor (Gutachten C) werten gängige Instrumentarien auf der Grundlage des Rahmenpapiers, in dem die sprachlichen Qualifikationen mit Aneignungszielen benannt werden, auf dem Hintergrund verschiedener Verfahrenstypen sowie auf dem Hintergrund der expliziten oder impliziten sprachtheoretischen und sprachdidaktischen Modelle aus. Dabei werden die prominentesten Tests einer Feinanalyse unterzogen, weniger einschlägige Verfahren werden in eine tabellarische Übersicht gebracht. Bei einem Überblick über die Verfahren sind insbesondere zwei Eindrücke prägend: (a) Kaum ein Instrumentarium ist hinreichend sprachtheoretisch fundiert; (b) kaum ein Instrumentarium macht Aussagen darüber, wie ein Kind, das bei der Testung Auffälligkeiten zeigt, gefördert werden könnte. Diese Förderabstinenz findet ihr Pendant in der diagnostischen Abstinenz ab Schuleintritt.

Wie Ehlich (Gutachten A) herausgearbeitet hat, dünnen die Forschungsergebnisse bezüglich der Sprachaneignung mit zunehmendem Alter der Probandinnen und Probanden immer mehr aus. So liegt relativ differenziertes Wissen hinsichtlich der vorschulischen Sprachentwicklung vor, weiterführende Aneignungsprozesse sind aber kaum hinreichend untersucht. Das betrifft vor allem die Veränderungen, denen die Sprachaneignung mit dem Eintritt in die Welt der Schrift unterliegt (Gutachten B1). Ohne eine ausgebaute Grundlagenforschung, in der diese weiterführenden Aneignungsprozesse sowohl in ihrer Normalentwicklung als auch bezüglich möglicher Abweichungen untersucht werden, wird es kaum gelingen, ein befriedigendes Testinstrumentarium zu entwickeln. An das Ende seines Gutachtens stellt Ehlich daher einen umfangreichen Anforderungskatalog, der sowohl die Notwendigkeiten grundlegender Forschungen als auch die Notwendigkeit der Entwicklung eines aussagekräftigen Instruments für eine förderdiagnostische Erhebung des Sprachstandes detailliert kennzeichnet. Die Ergebnisse der Gutachten B1 bis C sind dabei explizit berücksichtigt.

McNamara (Gutachten B3) behandelt testtheoretische Grundlagen der Förderdiagnostik. Er legt besonderen Wert auf eine ausgewogene Berücksichtigung von objektiven Meßergebnissen, die stets neu validiert werden müssen, und subjektiven Einschätzungen von Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern. Für eine seriöse Datenauswertung schlägt McNamara das Vorgehen des „evidence centered design“ (Mislevy) vor, ein Verfahren, das die Auswertung von Daten ausdrücklich als interpretative Tätigkeit des Testenden verankert.

Bredel (Gutachten B1) weist in ihrer Expertise insbesondere die Desiderata bislang existierender Instrumente im Hinblick auf die (fehlende) Berücksichtigung (a) der Medienspezifika sprachlicher Kompetenzen und deren Überprüfung, (b) der asynchronen Aneignungsverläufe sowie (c) der Kompetenzen zur Selbsteinschätzung hin. Darüber hinaus macht sie Vorschläge für eine administrative Implementierung einer diagnostisch fundierten Förderkultur sowohl in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung als auch in der Schule (Chance: Ganztagschule). Um die administrativen Anforderungen bewältigen zu können, wird ein gestuftes Verfahren vorgeschlagen (Screening, Test). Für die Verwaltung der Ergebnisse der Testungen, die zu Forschungszwecken weiterverwendet werden sollten, wird eine Kooperation mit dem Institut für deutsche Sprache (IDS) Mannheim vorgeschlagen.

Reich (Gutachten B2) beleuchtet die Fortschritte und Desiderata im Hinblick auf die Testung von mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen. Er plädiert auf der Grundlage bisher vorliegender Forschungsergebnisse bei der Herausbildung mehrsprachiger Kompetenzen, insbesondere der Interferenzen zwischen den Sprachkompetenzen, für eine getrennte Erhebungspraxis, in der die Kompetenzen der Muttersprache und der Zielsprache Deutsch parallel erhoben werden, um so Aussagen sowohl über die sprachliche Kompetenz der Lernenden insgesamt machen zu können, als auch, um für den Förderunterricht gezielt Kompetenzen aus der Erstsprache nutzbar machen zu können. Reich stellt verschiedene Testverfahren aus diesem Zusammenhang vor, die er kritisch evaluiert. Bezüglich der Möglichkeiten, eine weitgehend flächendeckende Erhebung der Leistungen in der Ausgangs- und der Zielsprache zu erreichen, konstatiert Reich, daß bei der Einbeziehung von zwölf (bzw. vierzehn) von insgesamt etwa 100 Sprachen, die in der Bundesrepublik gesprochen werden, nämlich Russisch, Türkisch, Polnisch, Serbisch, Kroatisch, Bosnisch, Albanisch, Arabisch, Farsi, Dari, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Griechisch, ca. 80% der Zielgruppe abgedeckt werden könnten. Um eine nachhaltige Förderung zu ermöglichen, schlägt Reich neben der getrennten Erhebung der muttersprachlichen und der zielsprachlichen Kompetenz longitudinale

Studien vor, die wegen der bildungspolitischen Kurzfristigkeit von Forschungsprojekten eines der drängendsten Desiderata im Bereich der Sprachaneignung darstellen (Gutachten A).

Krumm (Gutachten B4) reflektiert die Situation in Österreich. Er hebt vor allem die erhebliche Differenz zwischen der politischen Willensbildung und der praktischen Durchführung von Sprachförderung bei Kindern, deren Muttersprache nicht das Deutsche ist, hervor. Erste Ansätze des interkulturellen Lernens, die sich in Österreich in den vergangenen Jahren durchgesetzt haben, zeigen positive Wirkungen – nicht nur für eine bessere Integration der Migrantinnen und Migranten, sondern auch für eine Öffnung der Nicht-Migrantinnen und -Migranten. Krumm plädiert auf dem Hintergrund der österreichischen Situation (a) für eine konsequente Umsetzung politisch gewollter Bildungsziele und (b) für eine kulturelle Öffnung des Unterrichts. Für den auf Sprachstandsmessungen aufbauenden Förderunterricht bedeutet dies eine stärker integrative Arbeit sowohl mit Muttersprachlerinnen und -sprachlern als auch mit Migrantinnen und Migranten.

Van den Bergh & ten Thije (Gutachten B5) stellen die Testsituation in den Niederlanden vor. Auf dem Hintergrund eines Schulsystems, in dem die Schulen miteinander in Wettbewerb treten, ist die einheitliche Messung der Leistungen, die die Schüler und Schülerinnen erreichen, von außerordentlichem nationalen Interesse. Am Ende der Primarstufe wird mit allen Schülerinnen und Schülern ein *Final Test* durchgeführt, der Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern die Entscheidung für den Besuch einer weiterführenden Schule erleichtern soll. Angewendet wird meist der *Cito-Test*, der auch ein Sprachmodul enthält. Van den Bergh & ten Thije zeigen, dass der *Cito-Test* zwar selektionsdiagnostisches, nicht aber förderdiagnostisches Profil besitzt. Neben dem *Final Test* gibt es weiter den *National Assessment of Educational Progress*, mit dem in sechsten und in achten Jahrgangsstufen Tests an kleineren Stichproben durchgeführt werden. Dieses Verfahren dient vor allem der Überprüfung der Bildungsqualität, weniger der Überprüfung einzelner Schülerinnen und Schüler. Das dritte Standbein der Testung von (sprachlichen) Leistungen in den Niederlanden sind die *Student Monitoring Systems*. Sie werden nicht zu festgelegten Zeitpunkten und nicht mit einer zufälligen Stichprobe durchgeführt, sondern individuell – meist dann, wenn die Lehrkraft per Augenscheindiagnostik bei Schülerinnen und Schülern Schwächen feststellt. Das *Student Monitoring System* kommt dem hier anvisierten Instrumentarium zur förderdiagnostischen Erhebung individueller Daten am nächsten. Die Situation der Mehrsprachigkeit findet in den Niederlanden nach van den Bergh & ten Thije nicht die Beachtung, die ihr zustünde.

Garme (Gutachten B6) stellt bezüglich der Testung von mehrsprachigen Kindern eine Form von „work in progress“ in Schweden vor. Auf dem Hintergrund einer relativ autonomen Schulstruktur ist – ähnlich wie in den Niederlanden – eine Überprüfung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler von außerordentlichem Interesse. Allerdings ist die Testkultur hier bei weitem nicht in der Weise entwickelt wie dort. Im Auftrag der sog. *Nationalen Erziehungsagentur* wird derzeit ein Instrumentarium entwickelt, das es gestattet, die sprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Schwedisch als Zweit- und Schwedisch als Muttersprache zu überprüfen. Die Expertise von Garme schließt in wesentlichen Punkten an die Forderungen von Reich an, bei zweisprachig aufwachsenden Kindern sowohl die Kompetenzen in der Muttersprache als auch die Kompetenzen in der Zielsprache zu optimieren. Ein ausgebautes Testinstrumentarium (in der Erst- und der Zielsprache) ist dabei unerläßliche Grundlage.

3. Die untersuchten Verfahren

In den folgenden beiden Tabellen werden die untersuchten Verfahren und die dabei berücksichtigten Altersstufen (Tabelle 1) sowie die jeweils einbezogenen Qualifikationen (s. Abschnitt 4) überblicksartig zusammengestellt (Tabelle 2).

Tab. 1: Übersicht über die berücksichtigten Altersstufen
(die fett gerahmte Spalte kennzeichnet die Phase des Schuleintritts)

— Tests und Schätzverfahren

- Lese- und Rechtschreibtests

[illegible]

H-S-E-T			—	—	—	—	—	—	—							
PET			—	—	—	—	—	—	—	—						
MSS				—	—	—										
LUT				—	—	—	—									
LBT				—	—	—	—									
HAVAS-5					—											
Bärenstark					—	—										
HASE					—	—										
EVES-1					—	—										
Breuer-Weuffen					—	—	—									
Bayern-Hessen-Screening						—										
Fit in Deutsch						—										
EVER						—										
EVES-2						—	—	—								
<i>DLF 1-2</i>						—	—	—								
SFD						—	—	—	—	—						
PLAV						—	—	—	—	—						
<i>SLRT</i>						—	—	—	—	—						
<i>HSP 1-9</i>						—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
<i>AFRA</i>						—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
AST-2							—	—								
AST-3								—	—							
<i>HAMLET 3-4</i>								—	—	—						
ADST								—	—	—	—	—	—	—	—	—
AST-4									—	—						
CT-D 4									—	—						
DTD									—	—	—	—				

Tab. 2: Übersicht über die jeweils einbezogenen Qualifikationen
(bis einschließlich Breuer-Weuffen: Verfahren, die noch im Vorschulalter ansetzen; ab Bayern-Hessen-Screening: Verfahren, die in der Phase des Schuleintritts oder später ansetzen)

— Tests ○ Schätzverfahren, Beobachtungen, Profilanalysen — Lese- und Rechtschreibtests

	phonische		pragmatische I		semantische		morphologisch-syntaktische		diskursive	pragmatische II		literale	
	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.		prod.	rez.	prod.	rez.
ELFRA-1, -2	○				○	○	○						
SETK-2					—	—	—	—					
Penner-Screening					—	—	—	—					
SEV	—	—		—		—							
SETK 3-5	—	—			—	—	—	—					
SSV	—	—					—	—					
SISMIK	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○		○
BEK	○	○	○	○		○	○	○			○		
KISTE				—	—	—	—	—					
COPROF							○						
IDIS	—	—				—	—	—					
H-S-E-T	—	—	—	—	—	—	—	—	—				
PET	—	—			—	—	—	—					
MSS	—	—		—	—	—	—	—	—				
LUT		—											
LBT	—												
HAVAS-5	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
Bärenstark			—	—	—	—	—	—					
HASE	—	—				—	—	—					
EVES-1	—	—			—		—	—					
Breuer-Weuffen	—	—											
Bayern-Hessen-Scr.			○	○	○	○			○				

Fit in Deutsch			—	—	—	—	—	—	—				
EVER	—	—					—	—					
EVES-2		—				—							
DLF 1-2	—												—
SFD						—	—	—	—				
PLAV	○		○	○	○	○	○	○	○				
SLRT	—	—				—						—	—
HSP 1-9		—						—				—	
AFRA		—						—				—	
AST-2						—							—
AST-3						—		—					—
HAMLET 3-4						—		—					—
ADST	—	—			—	—	—	—	—			—	—
AST-4						—		—					—
CT-D 4					—	—	—	—					
DTD	—				—	—	—						

4. Sprachliche Basisqualifikationen

Eine wichtige Grundbestimmung für die Aneignungsprozesse von Sprache durch Kinder ist die Frage, was alles unter sprachlicher Qualifizierung verstanden wird. Oft werden nur wenige Teile der sprachlichen Gesamtqualifikation näher betrachtet – häufig solche, deren Erfassung und Beschreibung als relativ leicht zu bewerkstelligen erscheinen, häufig auch solche, die vor einem spezifischen Theoriehintergrund als besonders interessant erscheinen. Für die Modellierung der tatsächlichen Aneignungsprozesse von Sprache durch Kinder ist es aber u.E. unabdingbar, den Qualifikationsfächer möglichst umfassend zu bestimmen. Deshalb werden die folgenden Basisqualifikationen unterschieden:

A phonische Qualifikation

(Lautunterscheidung und -produktion, Erfassung und zielsprachliche Produktion von suprasegmentalen-prosodischen Strukturen, sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion)

- B pragmatische Qualifikation I**
(aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzen)
- C semantische Qualifikation**
(die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv herstellen)
- D morphologisch-syntaktische Qualifikation**
(zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen)
- E diskursive Qualifikation**
(Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation erwerben; Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalem Handeln, zur Narration, zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten)
- F pragmatische Qualifikation II**
(die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflußnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend nutzen)
- G I literale Qualifikation I**
(Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt)
- G II literale Qualifikation II**
(Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewußtheit)

5. Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung (AVRS)

Auf dem Hintergrund der Basisqualifikationen ergeben sich die nachfolgend aufgeführten Anforderungen für die Bestimmung des Sprachstandes von Kindern. Dabei ist es wichtig, sich vor Augen zu halten: „Sprachstand“ ist hier immer im Sinn einer Momentaufnahme zu verstehen, die aus einem komplexen, keineswegs immer einlinig und geradlinig verlaufenden Prozeß einen mehr oder minder großen Teilausschnitt bestimmt.

Der Kenntnisstand hinsichtlich der kindlichen Sprachaneignung ist in vieler Hinsicht noch nicht sehr weit entwickelt. Auch dies gilt es sich vor Augen zu halten. Die „Anforderungen“ benennen also ein breites Aufgabenfeld, dessen Bearbeitung eine große wissenschaftliche wie gesellschaftliche Aufgabenstellung darstellt.

Allgemeine linguistische Anforderungen

AVRS 1:

Unter Einbezug des Forschungsstandes, seiner spezifischen Theorie- und Modellbildungen und seiner Empirie ist ein *synthetisches Modell der Sprachentwicklung* zu erstellen, das den Qualifikationsfächer als ganzen berücksichtigt. Dabei ist nach tragfähigen Kombinationen von Erkenntnissen der unterschiedlichen (insbesondere nativistischen, kognitivistischen und interaktionistischen) Herangehensweisen zu suchen. Ausgehend von den *pragmatisch-funktionalen Anforderungen* an das sprachliche Handeln des Kindes sind weithin gesicherte und hinreichend plausibilisierte Konzepte zu einer *idealtypischen Normalitätsannahme* für die kindliche Sprachaneignung zu integrieren.

AVRS 2:

Eine zweite Anforderung ist, die *Modellierung der Aneignungsprozesse* bis mindestens ins 11./12. Lebensjahr hinein vorzunehmen. Dabei ist den unterschiedlichen *institutionellen Bedingungen* gezielt Rechnung zu tragen.

AVRS 3:

Aus der idealtypischen Normalitätsannahme ergeben sich unterschiedliche *Zeitfenster*, die für die verschiedenen Altersstufen charakteristische Aneignungsverläufe wiedergeben. Diese Zeitfenster sind, soweit gesicherte Kenntnisse vorliegen, in die idealtypische Normalitätsannahme aufzunehmen. Klar erkennbare Desiderate sind als solche auszuweisen. Dabei sind weniger vereinfachte lineare Progressionen umzusetzen als vielmehr differenziert *dynamische Entwicklungen* wie z.B. „u-förmige“ Modellierungen (Karmiloff-Smith 1992).

AVRS 4:

Für Bereiche, in denen der gegenwärtige Forschungsstand keine hinreichenden Verlaufsscharakteristika beschreibt, ist ein *vernetztes Forschungsprogramm* aufzustellen und mit Priorisierungen für einzelne zentrale Knoten zu versehen.

AVRS 5:

Auf der Grundlage empirischer Aneignungsbefunde ist für die Sprachstandserhebung eine *Differenzierung nach Qualifikationsbereichen* sinnvoll.

AVRS 6:

Frühkindliche *Sprachaneignungsstörungen* sind aufzunehmen und frühzeitig angemessen zu dokumentieren.

Mehrsprachigkeit

AVRS 7:

Für *mehrsprachige Kinder* sind neue, so bisher noch nicht vorhandene, differenzierte Verfahren der Sprachstandsfeststellung zu entwickeln. Kriterien dafür ergeben sich aus der *Migrationslinguistik* wie aus der *Migrationspädagogik*. Die Kriterienraster werden das Ergebnis komplexer Abwägungsprozesse sein, für die die unterschiedlichen individuellen, aneignungs-verlaufstypologischen (sprachtypologischen), institutionellen und weitere Bedingungen in ein praktikables Verhältnis zueinander zu setzen sind.

AVRS 8:

Bei Kindern, die eine andere Familiensprache als Deutsch haben, sind *beide Sprachen* in die regelmäßigen Sprachstandsfeststellungen einzubeziehen. Durch parallele Anlage der Feststellungsverfahren sind Vergleiche zwischen den jeweiligen Kompetenzniveaus in jeder der beiden Sprachen anzuzielen.

Diagnostische Anforderungen

AVRS 9:

Für die Prognose zukünftiger Sprachqualifikationen sind *multiple und differenzierte Verfahren* zu entwickeln und einzusetzen. Neben *Tests* im engeren Sinn gehören auch *Beobachtungen*, *Erfahrungsauswertungen* von Bezugspersonen (Eltern, Lehrer) und mit zunehmendem Alter *Selbstevaluierungen der Kinder* dazu.

AVRS 10:

Die *Reichweite*, der Stellenwert und die Verankerung im Erhebungsspektrum sind für die einzelnen Verfahren zur Sprachstandsfeststellung detailliert und reflektiert zu bestimmen.

AVRS 11:

Die Entwicklung von Sprachstandsfeststellungs-Verfahren bedarf einer sorgfältig-kritischen Umgangsweise in bezug auf die andernorts gemachten Erfahrungen. Eine systematische *internationale Meta-Forschung* kann hier zu wichtigen, unmittelbar praktischen Ergebnissen führen.

AVRS 12:

Die auf der Basis von Mislevy und Messick (siehe Gutachten McNamara) entwickelten Grundlagenreflexionen zur *Testtheorie* und *Teststruktur* sind bei der Entwicklung zukünftiger Tests mit einzubeziehen.

AVRS 13:

Die Feststellung je spezifischer Sprachstände ist als jeweilige „Momentaufnahme“ aus einem *vielphasigen Aneignungsprozess* aufzufassen. Sprachstandsfeststellungen sind entsprechend an verschiedenen *biographischen Stationen* sinnvoll und notwendig. Diese sind auf charakteristische, längere *Entwicklungsfenster* bei der kindlichen Sprachaneignung zu beziehen.

Alterstypische und individuelle Dokumentationen

AVRS 14:

Die Bestimmung *alterstypischer Aneignungsbereiche* bedarf einer expansiven wissenschaftlichen Forschung. Besonders die Zeit von *Vorschule und Schule* ist bisher in dieser Hinsicht nur unzureichend untersucht.

AVRS 15:

Für die Sprachstandsfeststellung ist eine *integrative Erhebung* der für die einzelnen alterstypischen Aneignungsbereiche charakteristischen Qualifikationen erwünscht. Aufgrund der Implikationsverhältnisse (früher bereits Angeeignetes wird in die folgenden Aneignungsprozesse integriert) wird das sprachliche Material zunehmend reicher und vielfältiger analysierbar.

AVRS 16:

Für die individuell-biographische Förderung ist eine sorgfältige *individuelle Dokumentation* der diagnostischen Einzelergebnisse in Zusammenarbeit von Eltern, Erziehern und Lehrern, Sprachberatern und den Kindern selbst vorzusehen.

AVRS 17:

Neben den Verfahren von *Screening* und *Test* verdient die Aufnahme und Systematisierung der Kommunikationserfahrungen der Bezugspersonen mit dem Kind Beachtung.

Institutionelle Anforderungen

AVRS 18:

Eine effektive gesellschaftliche Umsetzung eines individuell-biographischen Förderkonzeptes (IBFK) verlangt, dass der Sprachförderung ein *institutionell* angemessener Raum eingerichtet und zugewiesen wird. Dies betrifft sowohl die Autochthonen- wie die Migrantenförderung (Gutachten Bredel, Gutachten Reich).

AVRS 19:

Für eine effektive Diagnostik und Förderung ist die *Ausbildung des zukünftigen Lehrpersonals* systematisch zu verändern.

AVRS 20:

Die Einrichtung der Position eines *Sprachberaters/einer Sprachberaterin* an den Schulen (bzw. an Gruppen von Schulen) ist geeignet, Effizienz und Systematisierung von diagnostischen Resultaten und von Förderkonzepten zu gewährleisten. Sprachberater haben zugleich die Aufgabe der Weiterbildung anderer Teile des pädagogischen Personals.

AVRS 21:

Für das Gelingen von Förderung ist eine Einbettung in den *pädagogischen Kontext* unabdingbar. Die Diagnosen werden um so nützlicher sein, je deutlicher ihre Ergebnisse mit anschließenden Förderentscheidungen vernetzt sind.

AVRS 22:

Eine realistische Förderkultur bedarf sowohl *räumlicher* wie *zeitlicher* wie *materieller Ressourcen*.

AVRS 23:

Für eine dauerhafte und nachhaltige Entwicklung dieser Förderkultur ist bildungspolitisch eine *Koordination* der ländereigenen Projekte und eine systematische Auswertung von deren Erfahrungen anzustreben.

AVRS 24:

Zum Zweck einer Optimierung der gewonnenen Erkenntnisse und ihrer Umsetzung wird eine (anonymisierte) Datenverwaltung beim Institut für deutsche Sprache (IDS Mannheim) vorgeschlagen.

Konkrete linguistische Anforderungen: Sprachliches Handeln, diskursive und textuelle Fähigkeiten

AVRS 25:

Für Sprachstandsfeststellungen *sind Sprachdaten aus realen kommunikativen Konstellationen* unabdingbar. Diese bieten zugleich spontansprachliche Daten.

AVRS 26:

Hinsichtlich der sprachlichen Pragmatik ist eine deutliche Erweiterung der in Forschung, Diagnose und Förderung einbezogenen *sprachlichen Handlungen* anzustreben.

AVRS 27:

Diskursive Fähigkeiten müssen verstärkt ein wichtiger Gegenstand der Analyse kindlicher Sprachaneignung werden. Ihre diagnostische und Förder-Berücksichtigung fehlt fast ganz. Dies ist dringend zu ändern.

AVRS 28:

Ähnliches gilt für die Entwicklung *textueller Fähigkeiten*, die mit Beginn der Schullaufbahn zunehmende Bedeutung gewinnen. Textuelle Fähigkeiten erlauben zugleich die Aneignung komplexerer Sprachstrukturen.

AVRS 29:

Wortschatzentwicklung und der Aufbau *semantischen Wissens* sind systematischer als bisher zu erforschen und auf ihre Rolle in der kindlichen Sprachentwicklung hin zu befragen.

AVRS 30:

Die sogenannten *Funktionswörter* bedürfen eigener Beachtung in Sprachdiagnose und Förderung.

AVRS 31:

Für die Vorstellungen von Sprachaneignung ist über einfache Linearitätsvorstellungen hinwegzugehen. Die Restrukturierung bereits gewonnener Aneignungsbereiche (Karmiloff-Smith), die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky 1934) und damit die *Dynamik der Aneignungsprozesse* selbst verlangen systematische Beachtung.

AVRS 32:

Für eine diagnostisch nützliche und förderungsbezogen einsetzbare Sprach- und Sprachaneignungsanalyse sind *funktional-pragmatische Kategorien* systematisch einzusetzen, um eine möglichst umfassende Modellierung der Aneignungsprozesse zu erreichen.

6. Publikation

Der vollständige, überarbeitete Text ist in der Schriftenreihe „Bildungsreform“ des BMBF (Nr. 11) erschienen. Er kann über die Adresse

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Referat Publikationen, Internetredaktion

Postfach: 30 02 35

53182 Bonn

Telefon: 01805-262 302

Telefax: 01805-262 303 (*jeweils 0,12/min*)

E-Mail: books@bmbf.bund.de

Internet: <http://www.bmbf.bund.de>

kostenfrei bezogen werden.

Was tun und was können Kinder sprachlich? Auf dem Weg vom linguistischen Testversuch zum entwicklungspsychologischen Sprachhandlungskonzept

Übersicht: Der Beitrag ist ein Statement zu den Inhalten der Gutachten von Konrad Ehlich und Lilian Fried aus sprachentwicklungspsychologischer Sicht. Es wird begründet, warum Instrumente für einsprachig aufwachsende Kinder nicht für mehrsprachige Kinder nutzbar sind. Aus sprachentwicklungspsychologischer Sicht wird kritisiert, dass die bestehenden Verfahren der Sprachdiagnostik nicht auf die Dynamik der kindlichen Entwicklung insgesamt abzielen, sondern den Stand des Spracherwerbs an wenigen formalen Merkmalen der Äußerungsfähigkeit festmachen.

Deutsche Schulen stehen im internationalen Vergleich nicht rühmlich da, und die vorrangige Ursache hierfür wird mangelhaften deutschen Sprachkenntnissen angelastet, bei einem Teil der deutschsprachig aufwachsenden Kinder, aber weit mehr bei Kindern mit anderer als deutscher Familiensprache. Die Defizite sind seit langem bekannt, Aufregung verursachen sie aber erst richtig seit der blamablen Offenlegung durch PISA. Also gibt es Hektik in der Bildungspolitik. Und wie Hektik das nun einmal mit sich bringt, entsteht vor allem Streit um die Verantwortung. Nicht die *Schule* selbst, sondern die unzulängliche *Vorbereitung* auf sie sei schuld. Eingangsvoraussetzungen, in Gestalt von „Sprachständen“, werden formuliert, und möglichst sollen die Kitas sie schon sicherstellen. Das hat auch sein Gutes, denn die vorschulischen Einrichtungen haben den hoch verdienten Respekt als *Bildungsinstitutionen* bisher nicht wirklich erfahren dürfen – ausgerechnet in dem Land, das doch einst den Kindergarten erfunden hat.

Es liegen zwei umfassende Expertisen vor (vgl. EHLICH und FRIED im vorliegenden Band). Sie bestätigen, dass wir es bei der Sprachdiagnostik für die hier fokussierte Gruppe einstweilen mit einer Baustelle zu tun haben, auf der einige Fachleute, aber auch viele Laien emsig dabei sind, mehr oder minder brauchbare Mauern hochzuziehen, sich auch am Gebälk um den einen oder anderen Notnagel bemühen, der eigentlich zu anderen Baustellen, z.B. der Sprachbehindertenpädagogik, gehört. Und mitten drin:

Bauherren (in Gestalt der Kultusbehörden), die auf die Uhr schauen und Ergebnisse anmahnen. Der Föderalismus spielt auf. Die Bundesländer lassen eigene Kompetenzgruppen arbeiten, in denen zwar didaktisch-pädagogischer, manchmal auch linguistischer Sachverstand vertreten ist, jedoch eine maßgebliche Kompetenz, nämlich die *sprachentwicklungspsychologische*, nicht in Erscheinung tritt. Es werden Verfahren gezimmert und woanders adaptiert, die über die Hürden der nächsten Einschulungsphasen hinweg helfen und darüber entscheiden sollen, ob ein Kind zusätzlich zum Schulunterricht besondere Förderung benötigt. Eines dieser Verfahren, das Berliner „Bärenstark“ (SENATSV ERWALTUNG 2002), ist inzwischen wieder aus dem offiziellen Verkehr gezogen. Nordrhein-Westfalen, das Land mit den meisten Migrantenkindern, hat sich zentral bisher nicht beteiligt und empfiehlt stattdessen als „erprobte Verfahren“ unter anderem drei Instrumente: aus Bayern „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“ (STAATSINSTITUT 2002), Niedersachsen „Fit in Deutsch“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2003) und Bremen „Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik“ (HOBUSCH/LUTZ/WIEST 2002). Alle diese Verfahren befinden sich noch in der Erprobungsphase. Es wird viel Geld und Energie, auch Phantasie in diese Entwicklungen investiert. Aber kein Verfahren ist theoretisch plausibel fundiert oder interdisziplinär überzeugend angelegt, geschweige denn verfahrenstechnisch hinreichend abgesichert. So viel zu den gegenwärtig unter erheblichem Problemdruck ad hoc entwickelten Instrumenten.

Was demgegenüber die im pädagogischen und psychologischen Betrieb erstellten und zum Teil seit langem verfügbaren sprachdiagnostischen Verfahren angeht, so sind sie in den beiden Expertisen ausführlich dargestellt. Einige verdienen den Namen „Test“, der dafür bürgt, dass gründliche Item-Analysen und Normierungen durchgeführt und Gütekriterien offen gelegt wurden. Die meisten sind aber in diesem Sinne keine Tests. Für fast alle gilt: Sie sind für *einsprachig deutsch* aufwachsende Kinder entwickelt (vereinzelt auch aus dem Englischen adaptiert) worden. Und sie dienen in aller Regel der prognostischen oder faktischen Abgrenzung zwischen so genannter „Unauffälligkeit“ der Sprachentwicklung und solchen Auffälligkeiten, die *sonderpädagogische* Maßnahmen nahelegen. Es handelt sich also um diejenigen Materialien, die eher auf anderen Baustellen gebraucht werden als derjenigen, über die hier verhandelt wird. Etliche beschränken sich zudem auf *Ausschnitte* der sprachlichen Kompetenz wie Wortschatz und Lautbildung oder auf das Aufspüren von Indikatoren für drohende Schwierigkeiten bei der Alphabetisierung wie das Bielefelder Screening (JANSEN u.a. 2002) – sach- und testtheoretisch gewiss beispielhaft, aber wenig geeignet für den hier zur Debatte stehenden Zweck.

Es ist einfach nicht sinnvoll, solche für einsprachig aufwachsende Kinder zur Abklärung von drohenden Sprachentwicklungsstörungen gedachten Instrumente bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund zu benutzen. Das führt geradewegs in das Dilemma, die einsprachige Norm als Messlatte für zweitsprachliche Fähigkeiten misszuverstehen. Man verfehlt auf diese Weise sowohl das *Potential* wie auch die unter ungünstigen Gegebenheiten wirksamen *Schwierigkeiten* mehrsprachiger Biographien. Also lohnt es sich schon aus methodologischen Gründen eigentlich nur, jene ganz wenigen Instrumente genauer anzuschauen, die tatsächlich gründlich und theoriebewusst den *Sprachstand mehrsprachiger Kinder* erfassen wollen. Damit reduziert sich die ganze Fülle der begutachteten Verfahren im Grunde auf zwei: auf das „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen (HAVAS)“ (REICH/ROTH 2003) und den Trierer „Test zur komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik TKS“ (KRAMPEN 2001). Beide wollen den sprachlichen Kompetenzen *insgesamt* gerecht werden, indem sie Familien- und Landessprache einbeziehen, HAVAS fokussiert auf Bilingualismus (Deutsch und eine weitere Sprache), TKS neben Deutsch und Französisch auch auf das Luxemburgische.

So unbestreitbar sinnvoll nun die Erfassung aller beteiligten Sprachen eines Kindes vor Schuleintritt oder schulbegleitend ist: Projekte, die dies leisten, sind damit keineswegs bereits gefeit davor, allen Fallstricken auszuweichen. Denn am Ende kann es doch wieder darauf hinauslaufen, die zwei (oder drei) „Köpfe“ in den („idealen“) Bi- oder Trilingualen zu *verselbständigen* (GROSJEAN 1989, LIST 1995). Das birgt die Gefahr einer abstrakten und schädlichen Konstruktion, bei der zwar nicht *eine* zielsprachliche, dafür aber zwei (oder drei) getrennte Normvorstellungen dafür herhalten, das Individuum durch Addition der jeweils anteiligen Leistungen zu beschreiben, statt seiner realen polyglotten Kompetenz gerecht zu werden. Auf diese Weise kommt man gerade nicht der besonderen Beschaffenheit von Mehrsprachigkeit auf die Spur. Denn Kinder, die mit mehreren Sprachen umgehen, machen unterschiedliche Erfahrungen in und mit ihnen. Sie duplizieren nicht einfach ihren Sprachbestand. Es müsste also darum gehen, für ein mehrsprachiges Kind das *Verhältnis der Sprachen* zueinander und ihren jeweiligen *Stellenwert als Werkzeuge* der Realitätsbewältigung zu ermitteln. Erst damit ließen sich Hinweise auf *Quersprachigkeit* (LIST/LIST 2004) und metasprachliche Kompetenzen würdigen: Sprachwechsel im Gespräch beispielsweise als Reaktion auf soziale Bedürfnisse, Bekundung von Nachdenken über Sprachen, die Neigung, von einer Sprache in andere zu übersetzen, durch Sprachen hindurch zu handeln. Damit käme man am ehesten an das kreative Potential von Mehrsprachigkeit heran. Bei HAVAS könnte dies alles im Blickfeld liegen,

aber umgesetzt scheint es wohl noch nicht zu sein. Bei dem Trierer Verfahren dagegen ist ganz offensichtlich, dass es sich um ein Instrument handelt, mit dem zwei bzw. drei *separate* Kompetenzen miteinander verglichen werden. Das Verfahren zielt allerdings auch nicht auf Migrantenkinder, sondern auf solche, die in einem Land mit mehreren offiziellen Sprachen vielfach *von Anfang an* mehr als eine Sprache kennen lernen. Ganz ausdrücklich wird dabei eine „balancierte“ hoch bewertete Bilingualität der so genannten (und geringer bewerteten) „dominanten“ Bilingualität gegenüber gestellt, bei der die Fähigkeiten in einer Sprache überwiegen. In derart globalen Zuschreibungen, die gerade im Zusammenhang mit Migration häufig als verschieden „gute“ Zweisprachigkeiten missverstanden worden sind, wirken noch immer die psycholinguistischen Modelle von WEINREICH (1953) und ERVIN/OSGOOD (1954) nach – man denke nur an die leidige Debatte über „doppelte Halbsprachigkeit“. Diese frühen Modellvorstellungen, so orientierend sie anfangs waren, sind längst als zu wenig differenziert erkannt worden (vgl. schon GROSJEAN 1982, S. 240-244).

Nun soll an dieser Stelle nicht dazu geraten werden, dass man den Problemdruck abweisen und sich den pragmatischen Erfordernissen verschließen möge, vor denen die Kultusbehörden sich befinden. Schließlich ist nun einmal die Landessprache zugleich die Schulsprache, und es kann nur im Sinne *aller* Kinder wünschenswert sein, dass beim Schuleintritt über diese Sprache so weit verfügt wird, dass schulisches Lernen ungehindert beginnen kann. Daher ist unbestritten eine ökonomische und vernünftige Entscheidung darüber angezeigt, ob ein Kind geradewegs in den Schulalltag geschickt werden kann, oder ob es begleitend dabei unterstützt werden muss. Die Verfahren, die hierzu jüngst in den Ministerien Bayerns, Berlins, Bremens, Niedersachsens und für Hamburg erstellt worden sind, enthalten im Einzelnen manchen brauchbaren Hinweis für die Befragung von Kindern und durchaus anregendes Material, das sich auch zur Förderung nutzen lässt. Aber dafür, dass sie eine messtechnisch garantierte Objektivität nur vorspiegeln, sind sie zu aufwändig und erscheinen als Schuleingangsprüfungen wenig sinnvoll.

Aus sprachentwicklungspsychologischer Sicht leiden sie vor allem (wie übrigens etliche der eingeführten diagnostischen Verfahren auch) unter dem gravierenden Nachteil, den Stand des Spracherwerbs an wenigen formalen Merkmalen (meist der produktiven) Äußerungsfähigkeit festzumachen, statt auf die Dynamik der kindlichen Entwicklung insgesamt abzielen. In der vorschulischen Zeit geht es beim Spracherwerb ganz wesentlich um die Erarbeitung eines symbolischen Werkzeugs, nicht nur für sprachliche Kommunikation, sondern auch für die Verarbeitung von Wahrnehmungen, für Denkvorgänge und soziale Kognition. In dieser Zeit,

wo sich der Radius der kindlichen Aktivitäten über den Nahbereich der Familie hinaus erweitert, verändern sich die mentalen Strukturen und die Qualität der kindlichen Interaktionen mit anderen Menschen auf grundlegende Weise, und zwar *durch* den Spracherwerb, vor allem auch durch die Ausbildung der inneren Sprache, also des Instruments zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst (LIST 2005). Um den Entwicklungsstand von Kindern in diesem Alter einzuschätzen, eignen sich Beobachtungen und Protokollierungen des Interaktionsverhaltens und beispielsweise des Spiels, das verbal begleitet wird, besser als Auszählungen von Wörtern pro Äußerung oder von korrekten Pluralbildungen.

Statt also aufwändige und doch nicht treffsichere Erhebungen verbaler Daten durchzuführen, erscheint es viel sinnvoller, die Energien eher auf die Beratung von Fördermaßnahmen zu lenken. Für eine Entscheidung über die Notwendigkeit solcher speziellen Förderung im Einzelfall kann dem Votum der *Erzieherinnen* in den vorschulischen Einrichtungen, die jedes Kind ja genau kennen, ein hoher Stellenwert zuerkannt werden – vorausgesetzt, man gibt ihnen entsprechende Handreichungen für die Formulierung an die Hand. Vielleicht müsste dies nur ergänzt werden durch ein fachlich wirklich fundiertes Gespräch, das eine hierfür eigens qualifizierte Fachkraft mit einem Kind führt, und in dem sie geschickt seine *Sprachhandlungsfähigkeiten* herausfordert. Beides zusammengenommen und verlässlich dokumentiert würde vermutlich mehr Informationen bringen als Werte aus einem „Test“, der in Wahrheit keiner ist.

Eines der Verfahren, die in den Expertisen begutachtet worden sind, kommt dem schon sehr nahe. Das Programm „SISMIK“ (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen), das im Münchner Staatsinstitut für Frühpädagogik entstanden ist (ULICH/MAYR 2003), setzt stärker auf Förderung der kindlichen Handlungsfähigkeit mit Sprache als auf normativ-formale sprachliche Produktion. Es ist zu hoffen, dass die Bundesländer in die Herstellung tragfähiger Arbeitsgrundlagen für die vorschulischen Bildungseinrichtungen investieren und für qualifizierte Aus- und Weiterbildung des Personals sorgen, damit sich solche Instrumente in der täglichen Arbeit bewähren können und konsequenten Ausbau erfahren. Beispielhaft wird in dem Münchner Projekt nämlich der Spracherwerb als ein in sozialen Interaktionen stattfindender Prozess aufgefasst, in dem Kinder und Erwachsene *zusammenarbeiten*. Kinder freilich auch mit anderen Kindern, aber es ist außerordentlich sinnvoll, dass in diesem Verfahren nicht nur die Kinder, sondern das *Team der Erzieherinnen* in ihrem Umgang mit den Kindern und bei ihren Förderungsbemühungen *mit* beobachtet wird.

Weiterentwicklung, vor allem theoretische Fundierung und Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Empirie wäre aber erforderlich und möglich. Beispielsweise ließe sich vor dem Hintergrund der aktuellen Anforderungen das Konzept der von Vygotsky vor 80 Jahren so treffend benannten „Zone der nächsten Entwicklung“ einmal wirklich so verstehen und ausbauen, wie das seinerzeit gemeint war (VYGOTSKY [1934] 2002). Häufig genug wird dies Konzept lediglich als gefällige Formel im Zusammenhang von isoliert beobachteten Lernfortschritten benutzt, was dem aus entwicklungspsychologischer Sicht so eminent wichtigen Zusammenspiel von *sozialer Tätigkeit* und deren *Interiorisierung* bei der Ausbildung autonomer Handlungsfähigkeiten in keiner Weise gerecht werden kann.

Das Münchner Projekt macht auch darin einen guten Anfang, dass es die Vorbereitung auf *Literalität* bereits zum Gegenstand der vorschulischen Bildung macht. Praktische Erfahrungen, die im Ausland reichlich vorliegen, könnten hier genutzt werden (HALL/LARSON/MARSH 2003, NEUMAN/DICKINSON 2001). Vor allem müsste an der theoretischen Basis gearbeitet werden. Denn Hinführung zu Literalität ist ein Projekt der Förderung kognitiver und sozialer Entwicklung *insgesamt* und bedarf der Einbettung in Kontexte von Symbolisierungsfähigkeit, Perspektivenflexibilität und Selbstkonzeptbildung. *Erfahrungen mit mehreren Sprachen* dürfen in diesem Zusammenhang getrost als *kreatives Potential* betrachtet werden.

Es geht der Autorin in diesem Statement darum, für eine *integrierte Förderung* des kreativen Potentials der Vorschulzeit zu plädieren. Für einen Förderansatz also, der die Sprache im Kontext der sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung behandelt, und der sich folglich auch nicht im Sprachtraining Deutsch erschöpfen kann. In dem Maß, in dem die Baustelle „Diagnostik und Förderung bei Kindern mit Migrationshintergrund“ sich durch die entsprechende sprach- und entwicklungspsychologische Kompetenz absichert (statt sich auf selektive Screenings linguistischer Korrektheit zu beschränken), wird sie in jeder Hinsicht ökonomischer arbeiten können.

Literatur

- ERVIN, S./OSGOOD, C. (1954): Second language learning and bilingualism. In: Journal of Abnormal and Social Psychology. Supplement, 49, S. 139-146.
- GROSJEAN, F. (1982): Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. – Cambridge.
- GROSJEAN, F. (1989): Neurolinguists, beware! The bilingual brain is not two monolinguals in one person. In: Brain and Language, 36, S. 144-173.

- HALL, N./LARSON, J./MARSH, J. (Hrsg.) (2003): Handbook of early childhood literacy. – London.
- HOBUSCH, A./LUTZ, N./WIEST, U. (2002): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). – Horneburg.
- JANSEN, H./MANNHAUPT, G./MARX, H./SKOWRONEK, H. (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). – Göttingen.
- KRAMPEN, G. (2001): Test zur Komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik – Version IV (TKS IV). Handanweisung und Testmaterialien. – Trier.
- LIST, G. (1995): Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1995, S. 27-35.
- LIST, G. (2005): Zur Anbahnung mehr- und quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In: JAMPERT, K./BEST, P./GUADATIELLO, A./HOLLER, D./ZEHNBAUER A. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. – München, S. 29-32.
- LIST, G./LIST, G. (2004): Sprachliche Heterogenität, ‚Quersprachigkeit‘ und sprachliches Lernen. In: QUETZ, J./SOLMECKE, G. (Hrsg.): Brücken schlagen: Fächer – Sprachen – Institutionen. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der DGFF. Frankfurt am Main, 01.-04.10.2003. – Berlin, S. 89-104.
- NEUMAN, S.B./DICKINSON, D.K. (Hrsg.) (2001): Handbook of early literacy research. – New York.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2003): Fit in Deutsch – Feststellung des Sprachstandes 10 Monate vor der Einschulung. – Hannover.
- REICH, H./ROTH, H.-J. (2003): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen (HAVAS). – Landau.
- SENATSVORWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (Hrsg.) (2002): Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. – Berlin.
- STAATSIINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.) (2002): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. – München.
- ULICH, M./MAYR, T. (2003): SISMIL. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. – Freiburg.
- VYGOTSKY, L.S. ([1934] 2002): Denken und Sprechen. – Weinheim.
- WEINREICH, U. (1953): Languages in Contact. – Den Haag.

Christoph Schroeder
Bilgi Universität Istanbul

Wilfried Stölting
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund

Übersicht: Der Beitrag diskutiert einen Teilaspekt der Verfahren zur Sprachstandsfeststellung für Kinder mit Migrationshintergrund, nämlich den Umgang mit der so genannten Gesamtsprachlichkeit. Nach Begründungen für den Einbezug von Daten aus der Erstsprache werden zwei Probleme der methodologischen Umsetzung ausgeführt: Bezugsnorm und Erstsprache sowie „gemischte Sprache“. Abschließend wird gezeigt, dass trotz dieser Bewertungsprobleme auch nicht-deutschsprachige Daten bewertet werden können, wenn von einer „bilinguistischen“ Konzeption ausgegangen wird.

1. Einleitung: schulpolitische Entwicklungen, Familiensprache und Sprachstandsfeststellungen

Die Ergebnisse der PISA- und IGLU-Erhebungen zeigen die Notwendigkeit einer gezielten, frühzeitig einsetzenden und spracherwerbsbegleitenden Identifikation und Förderung von Kindern mit schwachen Deutschkenntnissen. Vor allem Kinder mit Migrationshintergrund, genauer: Schülerinnen und Schüler, die als Familiensprache eine Migrantensprache sprechen und der unteren sozialen Klasse angehören, werden zur so genannten Risikogruppe.

Die PISA- und IGLU-Ergebnisse trafen auf einen allgemeinen Trend einer verstärkten Normierung und Standardisierung schulischer Arbeit. Dies hat als Katalysator auf die Entwicklung von Sprachstandsfeststellungen für Schulkinder geführt.

Zuerst setzte die Politik die Fakten, in Form einer Forderung nach „ausreichenden Deutschkenntnissen“ bei der Anmeldung zum 1. Schuljahr.¹ Es

1 Zum Beispiel in Niedersachsen: Schulgesetz §4a, und in Nordrhein-Westfalen: Schulrechtsänderungsgesetz 2003.

folgte die Umsetzung: Innerhalb kürzester Zeit, manchmal schon innerhalb von nur wenigen Monaten, hatten die Schulbehörden Verfahren parat. Zum Teil waren dies bereits vorhandene Verfahren, zur Diagnose von Sprachentwicklungsstörungen bei einsprachigen Kindern entwickelt, die einfach umfunktioniert wurden. Zum Teil überarbeitete man ältere, in den 1980er Jahren entwickelte spezifische Verfahren, oder – günstigstenfalls – die neue Entwicklung traf sich mit einer bereits bestehenden: In einigen Bundesländern waren Arbeitsgruppen schon damit beschäftigt, spezifische Verfahren zu entwickeln.

Dann, *erst* dann, setzte die breitere Fachdiskussion ein. Sie ist teils nachsetzende Ordnung dessen, was in der Zwischenzeit entstanden ist, sie beinhaltet viel Kritik an dem neu Entstandenen, sie ist auch Selbstkritik, und sie ist eine gute Möglichkeit anzuhalten und zu fragen was fehlt – nicht nur unmittelbar auf die Diagnoseverfahren bezogen, sondern auch auf die Grundlagen, auf die sie aufbauen: Die Themen und Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung.

Im Folgenden soll nach einer allgemeineren Einleitung ein Teilaspekt der Verfahren zur Sprachstandsfeststellung für Kinder mit Migrationshintergrund eingehender diskutiert werden, nämlich der Umgang mit der sog. Gesamtsprachlichkeit, d.h. den Einbezug der „Erstsprache“ der Kinder – eben die nicht-deutsche Familiensprache. Das ist nicht als methodologische Kritik an *einzelnen* Verfahren gedacht – das wäre ein anderes, mindestens ebenso wichtiges Thema – sondern in erster Linie als Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Mehrsprachigkeit, das sich damit verbindet und mit den darauf aufbauenden Prämissen.

Problematisieren wir gleich hier schon den Begriff „Familiensprache“: Die Hamburger und die Essener Spracherhebungen (FÜRSTENAU/GOGOLIN/YAĞMUR 2003, BAUR u.a. 2004), die Begleituntersuchungen zu HAVAS, das DJI-Projekt „Multikulturelles Kinderleben“ (BERG 2001) und viele Untersuchungen einzelner Gruppen zeigen die differenzierten Verhältnisse auf, die hier herrschen: Nur in einem sehr kleinen Anteil der Familien geschieht die Kommunikation *allein* in der Migrantensprache, typisch sind unterschiedliche Sprachpraxen, auch unterschiedlich in den Generationen, einschließlich intensiv praktizierter Formen des „gemischten Sprachgebrauchs“ (Code-Mischung, Codewechsel, Borrowing).

2. Spezifische Voraussetzungen von Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund

Die Existenz einer Gruppe mit besonderem Förderbedarf begründet noch nicht notwendigerweise den spezifischen methodischen Umgang mit ihr, was die Feststellung ihres Sprachstandes angeht. Die Prämisse hierfür lautet vielmehr, dass die besondere soziolinguistische Konstellation der Zweisprachigkeit, mit der wir es hier zu tun haben,² zu spezifischen Erwerbsverläufen im Deutschen führt. Sie sind zu unterscheiden vom Erstspracherwerb, und zwar nicht nur zeitlich, sondern auch qualitativ, und sie sind zu unterscheiden von anderen besonderen Erwerbsverläufen, also von

- anderen soziolinguistischen Konstellationen des Erwerbs zweier Sprachen,
- vom (gesteuerten) Fremdspracherwerb,
- und von Erwerbsverläufen, die auf Sprachentwicklungsstörungen zurückzuführen sind.

Diesen Besonderheiten wollen die Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund gerecht werden.³ Nicht wenige Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund (ESSEN, HAVAS, PRIMO, SFD, SISMIK, TKS – siehe Literaturhinweise) beziehen dabei den Entwicklungsstand von Basisqualifikationen in der Familien-/Erstsprache mit ein.

3. Begründungen für den Einbezug von Daten aus der Erstsprache

Was begründet den Einbezug von Daten, die nicht das Deutsche betreffen? Zunächst ist hier eine gesellschaftliche, sprachenpolitische Begründung anzuführen: Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist erklärtes Ziel der europäischen Staaten und der Bildungspolitik in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ bezieht sich dabei

2 Charakterisierbar mit den Schlagwörtern sukzessiver Bilingualismus, lebensweltliche Zweisprachigkeit, bilinguale Sprechergruppe, wenig schriftkulturelle Förderung in der Familie.

3 Die Sprachstandsfeststellungen laufen mit dieser Konstruktion einer spezifischen sprachlichen Identität von Kindern mit Migrationshintergrund Gefahr, gewissermaßen „alternative Normen“ zu entwickeln. Dieser Gefahr soll mit einer Differenzierung der Aussagekraft der Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung begegnet werden, vgl. REICH (2003, S. 915).

nicht nur auf die etablierten Schulfremdsprachen, sondern auch auf „natürliche“ Zwei- und Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Sie ist eine gesellschaftliche Ressource, die schulisch gefördert werden soll und zu deren Dokumentation mehrsprachig orientierte Sprachstandserhebungen dienen.

Die zweite Begründung betrifft die individuelle Bemessungsgrundlage: Will man den *Sprach*-Entwicklungsstand eines mehrsprachigen Kindes bzw. eines Schülers erheben, dann ist der Entwicklungsstand im *Deutschen* nur ein eng vernetzter Teilaspekt einer „Gesamtsprachlichkeit“, d.h. der gesamten sprachlichen Mittel, die dem Zweisprachigen zur Verfügung stehen.

Diese Begründung wird durch erwerbshypothetische Begründungen erweitert, die der spezifischen Sprachlichkeit eines sukzessiv Mehrsprachigen mögliche synergetische Effekte auf den Erwerb von Strukturen der Zweitsprache zusprechen.

Als Hypothesen, auf die entsprechende Erhebungen sich explizit oder implizit berufen, sind die Interdependenzhypothese, die Schwellenhypothese und die Transferhypothese zu nennen:

- Die *Interdependenzhypothese*, deren wesentlicher Protagonist Jim CUMMINS (2000) ist, sagt aus, dass sich die beiden Sprachen beim zweisprachigen Individuum in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander entwickeln.
- Die Interdependenzhypothese findet wiederum bei CUMMINS eine Spezifizierung in der *Schwellenhypothese*. Diese besagt, dass ein kognitiv anspruchsvoller Sprachgebrauch nur dann erreicht werden kann, wenn zumindest eine der Sprachen auf einem Niveau beherrscht wird, das z. B. die erfolgreiche Teilnahme an Unterricht ermöglicht.
- Die *Transferhypothese* ist gewissermaßen das, was von der Kontrastivhypothese nach ihrem Niedergang noch übrig geblieben und – vor allem – belegt ist. Die Transferhypothese besagt, dass die Wahrnehmung und Interpretation der Strukturen der zu erlernenden Zweitsprache (auch) im Lichte des bereits vorhandenen sprachlichen Wissens in der Erstsprache geschieht: Das, was der Lerner zu einem gegebenen Zeitpunkt von seiner Erstsprache weiß, wirkt sich auf das aus, was er zu dieser Zeit von der Zweitsprache weiß oder zu wissen glaubt.

Man kann davon ausgehen, dass drei sprachliche Bereiche unabhängig von den spezifischen Gegebenheiten der Erst- und Zweitsprache transferintensiv sind,⁴ nämlich die Phonologie, die Diskursebene,⁵ und die Art und Weise, wie Sprechakte⁶ realisiert werden.

Im Licht dieser Hypothesen sind die Daten zu den Erstsprachen der Schüler also mit den Daten zur Zweitsprache Deutsch korrelierbar, hieraus lassen sich Aussagen über den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes ableiten, gewissermaßen zusammengesetzt aus dem Wissen in der einen und der anderen Sprache. Dies dient zum einen – auf der Basis der Interdependenzhypothese – einer Überprüfung der sprachlichen Dominanz, mit der generelle Sprachentwicklungsbehinderungen ausgeschlossen werden sollen. Es dient zum zweiten – auf der Basis der Schwellenhypothese – der Entwicklung von Fördermaßnahmen in DaZ *und* in der Erstsprache, die auf dem Sprachentwicklungsstand aufbauen. Dabei ist auch zu überprüfen, ob die Erstsprache als Unterrichtssprache für Transferprogramme in Frage kommt. Und es dient zum dritten – auf der Basis der Transferhypothese – der Entwicklung von Fördermaßnahmen in DaZ, die positiven Transfer anbieten.

Komplementär zu den eben genannten Hypothesen findet sich bei HAVAS sowie in der neueren Diskussion um Sprachstandsfeststellungen (FRIED 2004, EHLICH u.a. 2004) noch eine vierte Hypothese zu den spezifischen sprachlichen Voraussetzungen Zweisprachiger, nämlich die Hypothese vom besonderen „metalinguistischen Wissen“ Zweisprachiger. Sie entwickelt die schon von Vygotsky aufgestellte Vermutung weiter, dass zweisprachige Kinder und Jugendliche mehr Anlass haben, über Sprache nachzudenken und deswegen die Fähigkeit der Analyse von und der bewussten Kontrolle über Sprache zu einem früheren Zeitpunkt und in höherem Maße entwickeln als Einsprachige. Diese Hypothese erfährt neuerdings eine Erweiterung durch die Hypothese eines besonderen kreativen Sprachkönnens Zweisprachiger, das sich u.A. in der großen Bandbreite pragmatisch motivierter Abstufungen von Sprachmischungsstrategien äußert (DIRIM 2001).

4 Dabei gilt immer, dass der entsprechende Lernbereich in der L1 bereits voll erworben ist, dass Interferenzmerkmale an bestimmte Lernphasen gebunden sind (KUHBERG 1990) und dass sowohl individuellen Lernervoraussetzungen als auch Lernerwahrnehmungen von Divergenzen und Ähnlichkeiten neben dem systembezogenen Vergleich Rechnung getragen werden muss (GASS 1996).

5 Mit der „Diskursebene“ sind die Mittel gemeint, die zur Segmentierung und thematischen Hierarchisierung des gesprochenen oder geschriebenen Textes verwendet werden.

6 Also Bitten, Aufforderungen, Beschwerden, Komplimente, Ablehnungen, Warnungen etc.

Es hat jedoch bisher keine Vorschläge dazu gegeben, wie dies in die Methodologie von Sprachstandserhebungen einfließen kann (so auch FRIED 2004, S. 88, REICH/ROTH 2002, S. 32).

4. Probleme der Bewertung

Bis hierher haben wir uns in den Regionen der Absichten und Herangehensweisen bewegt. Nun kommen wir zu den methodologischen Umsetzungen und den (erst-)sprachlichen Produktionen, die als Bemessungsgrundlage dienen. Und hier zeigen sich zwei Probleme. Das eine ist die Frage der Bezugsnorm, die den Rahmen für die Bewertung der erstsprachlichen Daten bildet, das zweite betrifft den Umgang mit gemischter Sprache.

4.1 Problemfeld 1: Bezugsnorm und Erstsprache

Grundsätzlich stellt sich für jede Sprachstandsmessung das Problem der Normerwartung an Erwerbsverläufe, sei dies in der Erst- oder in der Zweitsprache: Kinder erwerben im Kontakt mit anderen Sprechern eigenaktiv eine oder mehrere Varietäten, diese stehen in der Bemessung in einem Spannungsverhältnis zu auf sprachliche Endziele gerichteten schulischen *und* gesellschaftlichen Erwartungen an die Aneignung von Einzelsprachen. Interessant ist, dass dabei die schulischen Erwartungen diejenigen sind, die am wenigsten expliziert werden: Die im Messprogramm ausgedrückten Bilder einer sprachlichen Normalentwicklung, die durch allgemein feststellbare Indikatoren in Stufen differenziert werden kann, schieben die Beweislast auf das Kind und legen in keiner Form offen, mit welchen sprachlichen Fähigkeiten sich ein Schulerfolg verbindet.

Das Problem der Bezugsnorm stellt sich dann schon für die 13% der Berliner monolingual-deutschen Schulanfänger, die mit dem Instrument „Bärenstark“ (SENATSWERWALTUNG 2001) als sprachlich retardiert eingestuft wurden. Es stellt sich stärker für Zweitsprachler der Deutschen, da für sie ein Normalweg des Deutscherwerbs mit noch geringerer Wahrscheinlichkeit angesetzt werden kann (STÖLTING 2003, S. 12).⁷ Und erst recht stellt sich das Problem der Bezugsnorm für den Erwerb einer Minderheitensprache unter Migrationsbedingungen. Vorhandene Arbeiten

7 EHLICH u.a. (2004, S. 20) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in Deutschland ein eklatanter Mangel an wissenschaftlichen Langzeituntersuchungen besteht, die die Sprachaneignung von Kindern in das Schulalter hinein verfolgen – sei dies die Sprachaneignung von ein- oder mehrsprachigen Kindern.

hierzu (die meisten von ihnen nicht in Deutschland, sondern in den Niederlanden entstanden⁸) übernehmen in der Regel unhinterfragt den einsprachigen Spracherwerb in den jeweiligen Sprachen als Bezugsgröße und bleiben entsprechend Blickweisen der sprachlichen „Retardierung“ gegenüber dem einsprachigen Spracherwerb verhaftet.

Die *Fernlösung*, die eine angemessene Sprachstandsdiagnose erlauben würde, wäre eine gruppenspezifische Orientierungsnorm. Die einstweilige *Notlösung*, die man in Hamburg (HAVAS) und Essen (ESSEN) ging, ist die Orientierung an den Extremwerten der jeweiligen Probandengruppen. Das bringt natürlich das Problem der Verallgemeinerbarkeit mit sich.

Das Problem der Norm setzt sich in der Bewertung sprachlicher „Richtigkeit“ fort: Welcher ist der Beschreibungsrahmen, innerhalb dessen eine Äußerung in türkischer, russischer oder anderer Sprache *in der Migration* bewertet wird? Nehmen wir das Türkische, die größte Minderheitensprache in Deutschland: Es scheint, dass wir von einem türkischen Dialekt in Nordwesteuropa *in statu nascendi* sprechen können (vgl. BOESCHOTEN 1990, 2000, REHBEIN 2001). Er ist dadurch gekennzeichnet, dass

- Strukturelemente des gesprochenen Türkischen generalisiert werden,
- Strukturen mit Entsprechung in der Kontaktsprache generalisiert werden,
- eine Nivellierung der anatolischen Dialekte stattfindet, die die Einwanderer der ersten Generation sprechen,
- sprachliche Erneuerungen stattfinden, mittels derer die Integration von lexikalischen Elementen aus der Kontaktsprache systematisiert werden kann, und, natürlich,
- dass lexikalische Entlehnungen stattfinden.

Das bleibt nicht nur auf der Ebene der mündlichen Rede: SCHROEDER (erscheint) zeigt, dass einige diese Dynamiken auch auf die türkische Schriftsprache in Deutschland einwirken.⁹ Gleichzeitig ist die Gruppe der Türkisch-Sprecher in Deutschland keine geschlossene Diasporagruppe: Es findet Neuzuwanderung („Heiratsmigration“) statt, türkeitürkische Medien sind präsent und intensiv genutzt, es bilden sich transnationale Räume zwischen Deutschland und der Türkei. So bleiben die unterschiedlichsten Varietäten erwartbar, von Standardnähe über die türkeitürkischen Dialekte bis zum Deutschland- oder Nordwesteuropa-Türkischen.

8 Die höhere Bedeutung, die dieser Forschungsbereich in den Niederlanden hat, hängt sicherlich nicht zuletzt damit zusammen, dass das niederländische Schulsystem stärker testorientiert ist. So bestand ein Bedarf an Daten, mit denen landesweite Tests für Türkisch, Arabisch u.A. erstellen werden konnten.

9 Vergleichbares ist auch aus der russischen Zeitungssprache in Deutschland belegt (MENG/SHOVGENIN 2003).

Worauf können also Sprachstandsmessungen abheben, die das Türkische mit einbeziehen wollen? Es bleibt vorerst nur, die Ergebnisse bzw. ihre Aussagekraft und vor allem noch die Gegenüberstellung mit den entsprechenden Ergebnissen zu den Zweitsprachen grundsätzlich mit großer Vorsicht zu behandeln. Auch eine denkbare Unterscheidung zwischen „kontaktresistenten“ (Morphologie, Syntax) und „kontaktintensiven“ (Lexikon, Phonologie) Bereichen der Sprache und entsprechend eine Konzentration auf erstere ist problematisch. Nicht nur weil die Kontaktlinguistik diese Unterscheidung inzwischen verworfen hat (vgl. CURNOW 2002), sondern auch, weil Morphologie und Syntax des gesprochenen Türkei-Türkischen – nur die gesprochene Sprache kann schließlich Bezugsgröße sein – einfach zu wenig erforscht sind (SCHROEDER 2002).

Festzuhalten ist also: Allgemeine Probleme der Methodologie verschärfen sich bei Sprachstandsfeststellungen, die die Erstsprache von Schülern mit Migrationshintergrund mit einbeziehen. Die Frage der Bezugsnorm ist ungeklärt, und zwar in einem solchen Ausmaß, dass Aussagen über den Sprachstand in der Erstsprache grundsätzlich fragwürdig sind. Das betrifft entsprechend auch den Aussagewert von Gegenüberstellungen von Sprachständen in der Erst- und der Zweitsprache.

4.2 Problemfeld 2: Gemischte Sprache, oder: Das Kontinuum der Sprachmittel

Bisher haben wir zwar die Frage der Norm in der Analyse der erstsprachlichen Produktionen der Schüler angesprochen, wir haben aber nicht das Gesamtbild infrage gestellt, mit dem in Untersuchungen wie ESSEN, HAVAS, PRIMO, SFD, SISMIK und TKS und vorgegangen wird.¹⁰

Das Bild ist das von einem doppelt monolingualen Sprecher: Sein Sprachstand in beiden Sprachen ist so angemessen wie möglich zu diagnostizieren und der Aufeinander-Bezug der beiden Sprachstände gibt uns Auskunft über die Gesamtkompetenz, die wir wiederum mit der Interdependenz-, Schwellen- und Transferhypothese in Verbindung setzen und entsprechende Fördermaßnahmen verschreiben.

Was aber wenn diese Sichtweise nicht das angemessene Bild der individuellen Sprachpraxis Zweisprachiger ist, sondern lediglich der Außenperspektive von Monolingualen auf Bilinguale geschuldet ist?

10 In der Folge der Forderungen in EHLICH u.a. (2004) sind hier demnächst weitere Verfahren zu erwarten.

Eine Reihe von Arbeiten der letzten Jahre (Überblick in GROSJEAN 1997) zeigen uns, dass es auch eine andere Sichtweise geben kann, die der *bilinguistischen Konzeption*. Sie geht von einem Kontinuum der Sprachmittel oder „Modi“ aus, über die der Bilinguale verfügt, nämlich vom monolingualen Modus in der L1 über verschiedene Ausprägungen des bilingualen Modus bis zum monolingualen Modus in der L2. Gesteuert wird die „Wahl“ des jeweiligen Modus von den Kommunikationsbedürfnissen der Sprecher und den Kommunikationsanforderungen an sie. Sprachmischung kann in diesem Verständnis der kommunikativ angemessene Modus in der eigenen bilingualen Gruppe sein, wobei die verschiedenen Ausprägungen der Mischung eben Reaktionen auf die unterschiedlichen Situationen innerhalb der Gruppe sind.¹¹ Die Hypothese eines „besonderen kreativen Sprachenkönnens“ Zweisprachiger verliert damit ihre Besonderheit: „The bilingual will develop a communicative competence that is equivalent to that of other speakers-hearers, be they monolingual, bilingual, or multilingual, even though the outward manifestations of this competence may at first appear quite abnormal [or, at best, special (WS/CS)] to the monolingual researcher“ (GROSJEAN 1985, S. 472).

Was bedeutet diese Sichtweise für die Sprachstandsmessung? Eine Sprachstandsmessung, die die „gesamtsprachliche Kompetenz“ erfassen will, muss sich gemäß dieser Sichtweise als *Sprachhandlungsanalyse* verstehen, d.h. als Analyse der Fähigkeit, in den unterschiedlichen Kommunikationsanlässen entsprechend der eigenen Wahrnehmung dieser Anlässe und ihrer soziolinguistischen *settings* angemessen sprachlich zu agieren. Und um die Sprachhandlungsfähigkeit zu ermitteln, müssen wir „die Verfügbarkeit über die Sprachmittel über das gesamte Kontinuum zwischen monolingualen Modus in L1 über den bilingualen Modus bis zum monolingualen Modus in L2 testen, und zwar jeweils im entsprechenden Modus. In den monolingualen Modi wird der Grad der Deaktivierung der gerade nicht verwendeten Sprache zu erheben sein“ (STÖLTING 2003, S. 17). Erstsprachliche Daten sind entsprechend nur im Kontext des jeweiligen *Settings* analysierbar, innerhalb dessen der Modus entsteht, zu dem die jeweilige analysierte Äußerung gehört.

Auch für die Hypothesen zum zweisprachigen Spracherwerb, die den Einbezug von erstsprachlichen Daten begründen, bedeutet dies, dass sie sich nicht auf ein „doppelt monolinguales“ Verständnis von Zweisprachigkeit stützen können. Es ist fraglich, ob ein exklusiv dichotomisches Modell, das eine kompakte L1 auf eine kompakte L2 bezieht, überhaupt Erklärungs-

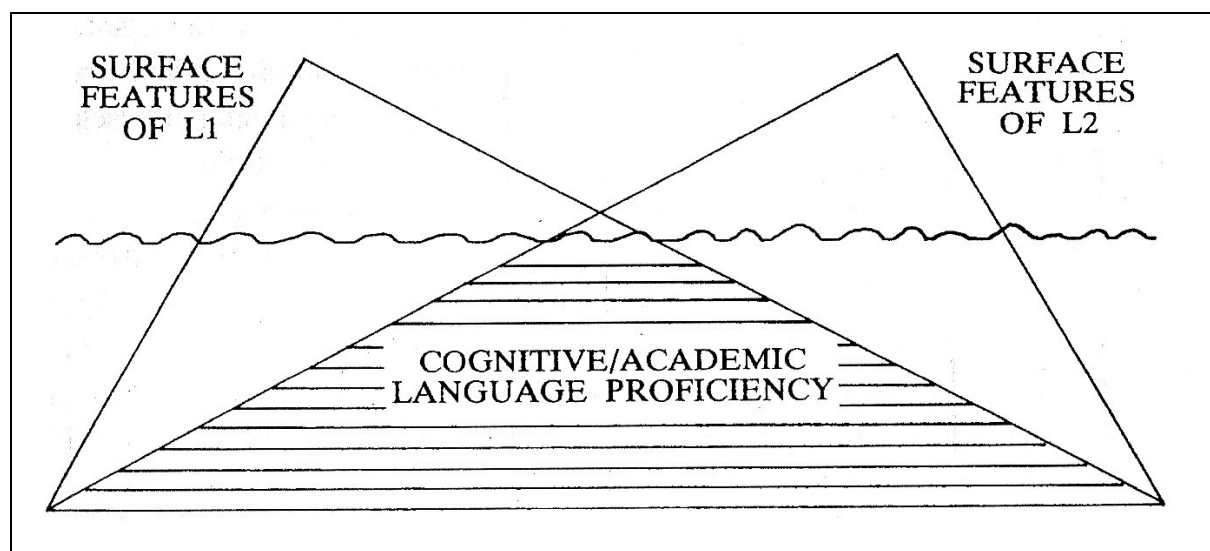
11 Diese gemischtsprachigen Modi können dann neue Funktionalitäten als kommunikative Stile in der Jugendsprache erhalten, wie eine Untersuchung am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim zeigt (vgl. KEIM 2001).

relevanz hat. Dies umso mehr, als uns nicht nur die Soziolinguistik, sondern auch die Erforschung der Sprachverarbeitung bei Bilingualen (sei es das *Bilingual Interactive Model* konnektionistischer Herkunft oder die Produktionsmodelle in der psycholinguistischen Tradition) zeigt, dass beide Sprachen grundsätzlich in einem Speicher repräsentiert sind und beide in relevanten Verarbeitungsprozessen aktiviert sind, mit intentionaler Deaktivierung einer der Sprachen im monolingualen Modus mit Einsprachigen.¹² Auch deshalb gilt grundsätzlich: „Einsprachig sprechen bedeutet für den Mehrsprachigen keineswegs, daß nun seine Sprachproduktion an derjenigen des ‚Muttersprachlers‘ gemessen werden kann oder darf.“ (LÜDI/PY 1984, S. 108 – ein Werk, dass zu grundsätzlichen Fragen unseres Themas die Perspektive der Sprecher selbst berücksichtigt).

5. Diagnose literaler und proliteraler Fähigkeiten im Rahmen einer bilingualistischen Konzeption

Unsere Ausführungen zu den Bewertungsproblemen schließen indessen nicht aus, dass nicht-deutschsprachige Daten bewertet werden können. Nur muss diese Bewertung von dem bilingualen „Eisberg-Modell“ der bilingualen Kompetenz von Skutnabb-Kangas und Cummins ausgehen:

Abb. 1: Das Eisbergmodell der bilingualen Kompetenz



(SKUTNABB-KANGAS 1981, S. 103)

12 Vgl. die Forschungsüberblicke bei LUTJEHARMS (2004) und BICKES (2004).

Hier soll kurz angesprochen werden, wie sich solche den einzelsprachlichen Kompetenzen zugrunde liegenden Fähigkeiten im Erwerb von (Pro-) Literalität zeigen, – eingedenk der Tatsache, dass die literale Qualifikation zu den Basisqualifikationen gehört, die im Zuge der Sprachentwicklung erworben werden, und – vor allem – da sie eine zentrale Qualifikation für den Schulerfolg darstellt. Unter *literalen* Fähigkeiten fassen wir dabei solche, die auf einen Umgang mit Sprache zielen, der nicht situativ gesteuert ist („dezentriert“ ist), sei es bei der Informationsentnahme und der Verknüpfung unterschiedlicher Informationen aus geschriebenen Texten oder anderen schriftförmigen Dokumenten, sei es bei der schriftlichen Fixierung von Texten, die – im Unterschied zur mündlichen Interaktion – eine kontextunabhängige Darstellung und Ausgestaltung verlangen. *Proliterale* Fähigkeiten sind dann Fähigkeiten, die auf literale Fähigkeiten vorbereiten – also phonologische Bewusstheit, die den Orthographieerwerb vorbereitet, und Vorerfahrung mit Schrift sowie kontextentbundene narrative Fähigkeiten.

Einerseits sind Fragen der phonologischen Bewusstheit sprachenspezifisch: Das Erlernen der Orthographie des Deutschen erwartet das Erkennen einiger phonologischer Regelmäßigkeiten, die die Phonologie z.B. des Türkischen nicht hergibt (z.B. die Wahrnehmung von Reduktionssilben, die Unterscheidung zwischen losem und festem Anschluss, die Klassifikation von Diphtongen als Phoneme). Andere Sprachen dagegen geben diese Regelmäßigkeiten zum Teil her, und so lässt sich die Wahrnehmung von Reduktionssilben z.B. auch im Russischen und im Griechischen erheben. Entsprechend sind Typologien zu erstellen.

Vorerfahrung mit Schrift als Wissen um die Möglichkeit der Fixierung von Sprache und entsprechendes Spiel hiermit (z.B. auch als Umgang mit Emblemen, wie in HAVAS) ist dagegen nicht sprachen- oder varietätspezifisch. Kontextentbundene narrative Fähigkeiten sind es ebenso wenig – solange die Mittel zur Herstellung dezentrierter Sprache eben nicht auf dem Hintergrund der L1- oder L2-Norm nachgefragt werden, sondern ihr Einsatz überhaupt. Das kann zum Beispiel in der Form von Beobachtungsbögen zur sprachlichen Flüssigkeit bei Nacherzählungen geschehen, wie es SISMIK vormacht (allerdings dort auf das Deutsche bezogen) – unter Beschreibung des jeweiligen *Settings*, in dem diese Nacherzählung entsteht.

Darüber hinaus können wir den Untersuchungen von MAAS/MEHLEM (2003) entnehmen, dass auch Kompetenzen der Strukturierung geschriebener Texte sowie orthographische Fähigkeiten ohne Rückgriff auf einzelsprachliche Normen erhoben werden können. MAAS/MEHLEM zeigen mit

einer Mikroanalyse spontan verschrifteter Texte in den Erstsprachen marokkanischer Kinder in Deutschland (marokkanisches Arabisch und Berber – beides nichtverschriftete Sprachen!), wie diese ihre im Deutschen erworbenen Muster der Strukturierung geschriebener Texte einschließlich orthographischer Prinzipien (wie z.B. der Endmarkierung von Sätzen mit Punkt, der Majuskelschreibung bei Kernen von Nominalgruppen, der Abtrennung von Funktionswörtern) auch beim experimentierenden Schreiben in ihrer Erstsprache anwenden. Das bedeutet, dass hier etwas in der Erstsprache erhoben werden kann, was in der Zweitsprache Deutsch z.T. aufgrund *anderer* sprachlicher Probleme oft nicht deutlich wird. Allerdings honoriert der so genannte Mutter- oder Herkunftssprachenunterricht der Schule diese Leistung in der Regel nicht. Dort werden in solchen Schreibungen zumeist nur die Abweichungen gesehen, die „Interferenzfehler“ etc.: Der Umgang mit und das Erkennen von Ressourcen in nicht-normsprachlicher Sprache ist ein Projekt nicht nur für den Deutsch-, sondern ebenso für den Erstsprachenunterricht.

6. Ausblick: Bilinguale Kindersprachentwicklung und funktionale Sprachstandsfeststellung

Wir haben in diesem Beitrag Gesichtspunkte vorgetragen, die überwiegend ihren Platz in der Forschung zur mehrsprachigen Kinderentwicklung haben. Kontaktinduzierter Sprachwandel, Sprachhandlungsanalyse und bilinguale Sprachverarbeitung sind langfristige Forschungsthemen. Die Entwicklung von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung mit dem Ziel, den Annäherungsgrad von Kindern an die schulisch immer gegebene Standardsprachlichkeit zu diagnostizieren – was eine (bi-)monolingualistische Sichtweise impliziert –, wird zwar immer vom Vorantreiben jener Forschungsthemen profitieren können. Sie stellt aber grundsätzlich insofern eine eigene Arbeitsrichtung dar, als diese durch die Voraussetzungen der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (ihre Struktur, ihre sprachlichen Anforderungen, ihre Erfahrungen in der Sprachförderung) und das sprachpädagogische Ziel der Befähigung der mehrsprachigen Kinder zur Entwicklung von Kommunikation im monolingualen Modus (in je monolingualen Modi = zweisprachige Erziehung) geprägt ist. Dieses pädagogische Herangehen an die Sprachstandsfeststellung ist sachlich gerechtfertigt und ist legitim solange, wie die zu erwartenden Defizite und Schwierigkeiten der Mehrsprachigen in der Aneignung der Standardsprache(n) und des monolingualen Modus nicht als Störungen in der Kindersprachentwicklung gesehen werden, sondern als zu erwartende lernersprachliche Etappen in der Aneignung einer neuen Varietät. Die

mehrsprachige Orientierung besteht hier einmal in der bildungspolitischen Zielsetzung des Erwerbs zweier Standardsprachen und zum anderen in der Kontrastierung der jeweiligen Zielsprache mit den von den Kindern mitgebrachten Kenntnissen und Formenbildungen in allen ihren Varietäten: sowohl die deutschen als auch die familiensprachlichen.

Literatur

1. Angeführte mehrsprachig orientierte Sprachstandsdiagnosen

ESSEN:

BENHOLZ, C./LIPKOWSKI, E./SCHROEDER, C. (2001): Bericht zur Sprachstandserhebung bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit Migrationshintergrund zum Zeitpunkt der Einschulung 1999. In: LANDESINSTITUT für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Schulanfang mit Kindern ohne ausreichende Deutschkenntnisse. Ein Schulentwicklungsprojekt im Regierungsbezirk Düsseldorf. – Soest, S. 112-158.

SCHROEDER, C. (2001): Bericht zur Sprachstandserhebung bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit Migrationshintergrund. Analyse geschriebener Texte in der Muttersprache (Türkisch) zum Ende des ersten Schuljahrs 1999/2000 (Erhoben im Rahmen von SCHUBILE „Schulen fördern bilinguales Lernen in der Primarstufe“, Projekt der RAA Essen und des Schulamtes für die Stadt Essen). – Universität Essen (mimeo).

SCHROEDER, C. (2001): Bericht zur Sprachstandserhebung bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit Migrationshintergrund. Analyse mündlicher Texte in der Muttersprache (Türkisch) zum Ende des ersten Schuljahrs 1999/2000 (Erhoben im Rahmen von SCHUBILE „Schulen fördern bilinguales Lernen in der Primarstufe“, Projekt der RAA Essen & des Schulamtes für die Stadt Essen). – Universität Essen (mimeo).

HAVAS:

MAY, P. (2003): Ergebnisse der Analyse der Sprachproben für Fünfjährige (HAVAS). – Hamburg.

REICH, H./ROTH, H.-J. (2003): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen (HAVAS). – Universität Koblenz-Landau, Institut für Interkulturelle Bildung (mimeo).

INSTITUT FÜR INTERKULTURELLE BILDUNG DER UNIVERSITÄT KOBLENZ-LANDAU. (2001): Hamburger Erhebung zum Sprachstand und zur Entwicklung türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Bericht über die Erhebung von Schreibkenntnissen im 1. Schuljahr (mimeo).

INSTITUT FÜR INTERKULTURELLE BILDUNG DER UNIVERSITÄT KOBLENZ-LANDAU. (2001): Hamburger Erhebung zum Sprachstand und zur Entwicklung türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999 (mimeo).

PRIMO:

CITO (Hrsg.) (2004): Test Zweisprachigkeit. – Arnheim.

SFD:

HOBUSCH, A./LUTZ, N./WIEST, U. (2002): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). – Horneburg.

SISMIK:

ULICH, M./MAYR, T. (2003): SISMIK. Sprachverhalten und Interesse and Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. – Freiburg.

TKS:

KRAMPEN, G./BLATZ, H./BRENDL, M./FREILINGER, J./MEDERNACH, J. (1999): Entwicklungspsychologie und -diagnostik der Bi- und Multilingualität. Grundlagen und Befunde zur ersten Experimentierform eines Tests zur komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik (TKS-I) bei Primarschulkindern aus Luxemburg. – Trier.

2. Literaturhinweise

- BAUR, R.S./CHLOSTA, C./OSTERMANN, T./SCHROEDER, C. (2004): „Was spricht Ihr vornehmlich zu Hause?“ – Plädoyer für die Integration von sprachbezogenen Fragen. In: Essener Unikate, 24, S. 96-105.
- BERG, U. (2001): Mehrsprachigkeit aus der Perspektive von Kindern. In: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. – München, S. 83-89.
- BICKES, H. (2004): Bilingualismus, Mehrsprachigkeit und mentales Lexikon – evolutionsbiologische, soziokulturelle und kognitionswissenschaftliche Perspektiven. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 33, S. 27-51.
- BOESCHOTEN, H. (1990): Turkish in the Netherlands: Patterns of change over generations. In: BRENDAMOEN, B. (Hrsg.): Altaica Osloensia. – Oslo, S. 39-48.
- BOESCHOTEN, H. (2000): Convergence and divergence in migrant Turkish. In: MATTHEIER, K. (Hrsg.): Dialect and migration in a changing Europe. – Frankfurt, S. 145-154.
- CUMMINS, J. (2000): Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. – Clevedon.
- CURNOW, T.J. (2002): What language features can be ‚borrowed‘? In: AIKHENVALD, A./DIXON, R.M.W. (Hrsg.): Areal diffusion and genetic inheritance. Problems in comparative linguistics. – Oxford, S. 412-437.
- DIRIM, İ. (2001): Erfassung der „besonderen sprachlichen Fähigkeiten“ bilingualer Kinder: Bestandsaufnahme und Ausblick. In: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. – München, S. 83-89.
- EHLICH, K./VAN DEN BERGH, H./BREDEL, U./GARME, B./KOMOR, A./KRUMM, H.-J./MCNAMARA, T./REICH, H.H./SCHNIEDERS, G./TEN THIJE, J.D. (2004): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als

- Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise. – München (Kurzfassung: April 2004).
- FRIED, L. (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung (erstellt im Rahmen des Projektes „Schlüsselkompetenz Sprache – Bundesweite Recherche zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder“). Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut (DJI). Download unter: http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf.
- FÜRSTENAU, S./GOGOLIN, I./YAĞMUR, K. (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. – Münster.
- GASS, S. (1996): Transference and interference. In: GOEBL, H./NELDE, P. (Hrsg.): Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (HSK 12.1). – Berlin, S. 558-567.
- GROSJEAN, F. (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 61, H.6, S. 467-477.
- GROSJEAN, F. (1997): Processing mixed languages: issues, findings, and models. In: DE GROOT, A.M.B./KROLL, F. (Hrsg.): *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic models*. – Mahwah, N.J., S. 225-253.
- KEIM, I. (2001): Sprachvariation und kommunikativer Stil in einer jugendlichen Migrantinnengruppe in Mannheim. In: LIST, G./LIST, G. (Hrsg.): *Quersprachigkeit – Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen (Tertiärsprachen 5)*. – Tübingen, S. 65-87.
- KUHBERG, H. (1990): Zum L2-Erwerb zweier elfjähriger Kinder mit Türkisch und Polnisch als Ausgangssprachen: Eine Longitudinalstudie unter besonderer Berücksichtigung kontrastivlinguistischer Gesichtspunkte. In: *Deutsch lernen*, 1, S. 25-43.
- LÜDI, G./PY, B. (1984): *Zweisprachig durch Migration*. (Romanistische Arbeitshefte 24). – Tübingen.
- LUTJEHARMS, M. (2004): Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, S. 10-16.
- MAAS, U./MEHLEM, U. (2003): *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*. (Materialien zur Migrationsforschung 1). – Osnabrück.
- MENG, K./SHOVGENIN, A. (2003): *Nemeckojazyčnije elementy v russkojazyčnych gazetax Germanii*. (Deutschsprachige Elemente in russischsprachigen Zeitungen Deutschlands). Manuskript, 14 Seiten.
- REHBEIN, J. (2001): Turkish in European societies. In: *Lingua e Stile*, 36, S. 317-334.
- REICH, H. (2003): Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. In: BREDEL, U./GÜNTHER, H./KLOTZ, P./OSSNER, J./SIEBERT-OTT, G. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 2. – Paderborn, S. 914-923.

- REICH, H./ROTH, H.-J., in Zusammenarbeit mit DIRIM, İ., JØRGENSEN, J., LIST, N.G., LIST, G., NEUMANN, U., SIEBERT-OTT, G., STEINMÜLLER, U., TEUNISSEN, F., VALLEN T. und WURNIG V. (2002): Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. (Herausgegeben von der Freien und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung). – Hamburg: Amt für Schule.
- SCHROEDER, C. (2002): On the structure of spoken Turkish. In: *Elise*, 2, H.1, S. 73-90. URL: www.elise.uni-essen.de
- SCHROEDER, C. (erscheint): Orthography in German-Turkish language contact. In: BAIDER, F. (Hrsg.): *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles. Métissage orient-occident. (Sémantiques)*. – Paris, Frühjahr 2006.
- SENATSVORWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT (Hrsg.) (2001): ‚Bärenstark‘. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase. – Berlin.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981): *Bilingualism or not. The education of minorities*. – Clevedon.
- STÖLTING, W. (2003): Zur Modellierung der sprachlichen Handlungsfähigkeit Zweisprachiger durch Sprachstandserhebungen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14, H.1, S. 11-22.

Statement aus der Perspektive von Studien zum schulischen Schriftspracherwerb

Übersicht: Der Beitrag ist ein Statement zur Beziehung von Diagnose und Förderung aus der Perspektive von Studien zum Schriftspracherwerb. Anhand von drei Thesen wird der Schwierigkeit der Passung von Unterricht bzw. Förderung und Lernprozess nachgegangen: 1) Schriftspracherwerb ist ein dynamischer Prozess, in dem es keine 1:1 Entsprechung von Lehr- und Lernprozessen gibt. 2) Das Beobachten von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen setzt eine Haltung voraus, die Fehler als lernspezifische Notwendigkeit ansieht und auf Dialog mit den Lernenden gerichtet ist. 3) Stufenmodelle des (Schrift-)Spracherwerbs taugen als Orientierungsgrundlage zum Maßstab der Förderung, sollten aber nicht als Norm für individuelle Entwicklungsprozesse verwendet werden.

Sprachdiagnostik wurde in den letzten Jahrzehnten eher als Aufgabe von Experten verstanden, wenn sprachliche Auffälligkeiten im Schulalltag festgestellt worden waren und ein „Förderschwerpunkt Sprache“ ins Auge gefasst werden sollte. Mit den Befunden der internationalen Schulleistungsstudien sind derzeit „sprachliche Basisqualifikationen“ – nicht nur bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt; damit verbunden ist ein hohes Interesse an Verfahren zur „Sprachstandsfeststellung“ (vgl. REICH 2003).

Mit den Expertisen von FRIED und von EHLICH u.a. ist einerseits eine Bestandsaufnahme vorliegender Verfahren zur Spracherfassung und Sprachstandsfeststellung gegeben, andererseits sind aber auch „Anforderungen“ (vgl. EHLICH im vorliegenden Band) bzw. „Standards“ (vgl. FRIED im vorliegenden Band) benannt, nach denen solche Verfahren zu beurteilen sind. Damit ist für die pädagogische Diagnostik eine breite Grundlage geschaffen. Konsens besteht darin, dass zu unterscheiden ist zwischen einem *Screening*, in dem es um flächendeckende Erhebungen und anschließende Zuweisungen geht, und *Beobachtungsverfahren* (Profilanalysen, auch Tests), in denen es um individuelle Förderung geht.

Ein Problem sehe ich darin, dass institutionelle Rahmenbedingungen der Selektion (Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisung) auch den Gebrauch

von Beobachtungsverfahren bestimmen können. (Im Folgenden beschränke ich mich auf Beobachtungsverfahren zum Zwecke der Förderung.)

Ein weiteres Problem sehe ich in der Beziehung von Diagnose und Förderung. Der Begriff „Förderdiagnostik“ suggeriert zwar, dass aus der Feststellung eines Lernstandes Hinweise für pädagogisches Handeln abgeleitet werden können. Einerseits aber wird er häufig nur als Etikett verwendet. So zeigt eine Analyse gegenwärtiger Gutachtenpraxis in den Förderungsschwerpunkten Sprache und Lernen, dass nur bei etwas mehr als 10% der Gutachten Förderkonzepte formuliert werden, bei nahezu der Hälfte der Gutachten aber Vorschläge zur Förderung ganz fehlen (vgl. v. KNEBEL 2004). Andererseits verschleiert der Begriff „Förderdiagnostik“ die Schwierigkeit der Passung von Unterricht bzw. Förderung und Lernprozess. Dem möchte ich im Folgenden aus der Perspektive von Studien zum Schriftspracherwerb nachgehen.

1. Verhältnis von Lehren und Lernen beim Schriftspracherwerb

These: (Schrift-)Spracherwerb ist ein dynamischer Prozess, in dem es keine 1:1 Entsprechung von Lehr- und Lernprozessen gibt.

Wir haben bei Einzelfallanalysen von 66 Schulanfängern aus 7 Klassen in einer Langzeitbeobachtung über ein Jahr hin herausgefunden, dass es sogar auf der materialen Ebene, also zum Beispiel bei der Buchstabenkenntnis, keine Übereinstimmung gibt zwischen dem, was im Unterricht gelehrt wird, und dem, was die Kinder beherrschen. Etliche Kinder können nicht mit den Buchstaben operieren, die im Unterricht bereits behandelt sind, aber sie verfügen bereits über einige, die noch nicht im Unterricht thematisiert sind (DEHN 1994).

Noch markanter ist der Befund auf der Ebene der Teiloperationen: Die Klassen wurden nach unterschiedlichen Lehrwerken unterrichtet. Bei dem Unterricht, bei dem die Synthese als Teiloperation beim Erlesen eines Wortes von Anfang an ganz im Vordergrund stand, beherrschten die Kinder dieses Verfahren zum Ende des 1. Schuljahrs weniger gut, als bei dem Unterricht, bei dem dieses (zentrale) Verfahren eingebettet war in andere Operationen (ebd.).

Höchst komplexe Beziehungen von Lehr- und Lernprozessen haben wir auch bei der Mikro-Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion bei Leseschwierigkeiten gefunden (vgl. DEHN 1999). Wir haben 56 Stunden Klassen- und Förderunterricht (Klasse 1-3) bei 14 Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf die Szenen untersucht, in denen ein Wort nicht erlesen werden kann oder falsch gelesen wird: Ganz selten nur, nämlich in vier der 140 Szenen haben wir eine genaue Detail-Passung von Lehrerhilfe (z.B. „Silbenklatschen“) und Schüleroperation gefunden. Die Erwartung, Antworten zu finden in dem Sinn: *Wenn Leseanfänger einen Buchstaben nicht wissen, ...; wenn Leseanfänger das Wort nicht strukturieren können, ...; wenn Leseanfänger Schwierigkeiten mit der Synthese haben, ...* lässt sich nicht erfüllen.

Meist erweist sich die Fixierung der Hilfestellung auf die Schwierigkeit (also auf die Reihenfolge der Buchstaben, die Synthese oder die Betonung) nicht als lernförderlich, die Orientierung der Lehrerhilfe aber auf das Ziel, also auf globale Operationen der Sinnerwartung und ihrer Überprüfung, kann von den Lernenden eher angenommen werden. Die kognitiven Prozesse beim Erlesen sind hochkomplex und die Chance, mit einer Äußerung genau den fraglichen Punkt für den Agierenden zu treffen, den er in weitere Operationen integrieren kann, ist eher gering.

Stattdessen ist deutlich geworden, dass die Möglichkeit zur Verständigung zwischen Lernenden und Lehrenden in hohem Maße vom didaktisch-sozialen Kontext abhängt. Einmal mehr hat sich die Eigendynamik der Zugriffsweisen der Lernenden bestätigt. Schwierigkeiten und Fehler sind mit direkten Hilfestellungen nur schwer zu beheben.

Die Erwartung, es gäbe eine bestimmte effektive Lehrhilfe bei einer bestimmten Lernschwierigkeit, ist geprägt von einem Begriff von Lehren, der Lernprozesse unmittelbar als Folge von Lehrverfahren betrachtet. Er hat sich in langer Schultradition etabliert und bestimmt Unterricht immer noch (vgl. dazu den Bericht von BREMERICH-VOS/SCHLEGEL 2003 zu den geringen Effekten eines isolierten Lesetrainings – als Replikationsstudie einer Untersuchung von KLAUER 1996).

Es wäre meines Erachtens ein schlimmes Missverständnis, wenn als Folge von Befunden aus der Sprachdiagnostik versucht würde, die festgestellten Schwierigkeiten durch Förderung direkt beheben zu wollen. Ein solches Missverständnis ist weniger nahe gelegt, wenn schon die Beobachtungsverfahren selbst über der – notwendigen – Betrachtung von Details nicht den globalen Zusammenhang aus dem Auge verlieren: also sprachliche Basisqualifikationen wie pragmatische und diskursive Qualifikationen in den Blick nehmen (Expertise EHLICH u.a. 2004, S. 3, vgl. auch EHLICH in

diesem Band). Ein „optimiertes individuell-biografisches Förderkonzept“ (ebd., S. 2, S. 10) setzt darüber hinaus „eine Einbettung in den pädagogischen Kontext“ voraus (ebd., S. 8) und eine reflexive Haltung des Pädagogen, was die Analyse und Interpretation der Befunde und die Einschätzung der Effekte der Förderung betrifft.

2. Beobachten von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen

These: Beobachten von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen setzt eine Haltung voraus, die Fehler als lernspezifische Notwendigkeit ansieht und auf Dialog mit den Lernenden gerichtet ist.

Fehler sind für Sprach- und Schriftspracherwerb konstitutiv. Wenn sie nicht als Defizite betrachtet werden, sondern als Lernfortschritte im Prozess der Aneignung, fällt es leichter, die Aufmerksamkeit auf das Können zu richten – auch bei langanhaltenden Schwierigkeiten: *Was kann das Kind schon – was muss es noch lernen – was kann es als Nächstes lernen.* Diese Umkehrung der Perspektive hat sich als produktiv erwiesen für die Entwicklung von Förderkonzepten (vgl. DEHN/HÜTTIS-GRAFF/KRUSE 1996). Dann dienen die Beobachtungsverfahren nicht nur dazu, die Abweichungen von der Norm zu ermitteln, sondern vor allem dazu, Anknüpfungspunkte zu finden für Bestätigung des Könnens. Und auf dieser Basis Lernprozesse anzuregen (vgl. dazu die „Lernbeobachtung Lesen und Schreiben in Klasse 1“, DEHN 1994, und die „Schulanfangsbeobachtung“, HÜTTIS-GRAFF/BAARK 1996).

Die Expertisen benennen die Datenauswertung als interpretative Tätigkeit (vgl. EHLICH u.a. 2004, S. 11). Das möchte ich im Hinblick auf die Verbindung von Beobachtung und Förderung unterstreichen: „Diagnostik als selbstreflexiver und kooperativer Prozess“ – so kennzeichnet HORSTKEMPER das Spezifikum pädagogischer Diagnostik (2004, S. 209). Sie unterscheidet mit Bezugnahme auf MÜLLER (1997) pädagogisches Fallverstehen daraufhin, ob das Kind als „Fall von ...“, zum Beispiel Legasthenie oder Sprachstörungen, betrachtet wird, als „Fall für ...“, zum Beispiel für den Schulpsychologen oder den Arzt, oder ob es als „Fall mit ...“, zum Beispiel der Lerngruppe, der Lehrperson oder weiteren Kollegen, den Eltern, angesehen wird (2004, S. 209f.). Damit kommt nicht nur der Lernende, sondern auch der Pädagoge als Subjekt in den Blick. Horstkemper weist auf eine zentrale Schwierigkeit hin: „Ein ganz wichtiger Bestandteil diagnostischer Kompetenz ist daher die Fähigkeit, die Spannungen auszuhalten

und reflexiv zu verarbeiten, die sich daraus ergeben, dass misslingende Lernprozesse immer wieder auch die Grenzen eigener methodisch-didaktischer und kommunikativer Fähigkeiten spüren lassen“ (2004, S. 209). Dazu bedarf es Ressourcen: vor allem braucht es Zeit, für die individuelle Analyse, für kollegialen Austausch und für Kooperation mit Spezialisten (2004, S. 212). – In dieser Betrachtungsweise erscheint „Beobachten als didaktische Aufgabe“ und nicht als etwas, das auf bestimmte Verfahren und Zeitpunkte begrenzt ist (vgl. HÜTTIS-GRAFF 1996).

3. Idealtypisches Stufenmodell des Schriftspracherwerbs – individuelle Erwerbsprozesse

These: Stufenmodelle des (Schrift-)Spracherwerbs taugen als Orientierungsgrundlage, sie sollten aber nicht als Norm für individuelle Erwerbsprozesse verwendet werden.

Bei den Studien zum Schriftspracherwerb – in den 20 Klassen des BLK-Projekts „Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-Rechtschreibungsschwierigkeiten und Analphabetismus“ – haben wir ganz unterschiedliche Verläufe schwieriger Schriftaneignung begleitet (DEHN/HÜTTIS-GRAFF/KRUSE 1996). Die, die schließlich Lernschwierigkeiten überwinden konnten, hatten gemeinsam, dass die Dynamik des Lernprozesses einzelne so genannte Entwicklungsstufen sehr rasch hinter sich gelassen haben. Von daher ist es problematisch, ein Stufenmodell des (Schrift-)Spracherwerbs etwa zum Maßstab der Förderung zu machen. Das kann auch zu Verzögerungen führen.

Sprachdiagnostik kann, wenn sie den in den Expertisen genannten Standards genügt, spezifische Förderung ermöglichen; zugleich sollte Förderung der Komplexität des Sprach-Lernens gerecht werden, damit sie den eigendynamischen Prozess der Aneignung nicht verfehlt.

Literatur

- BREMERICH-VOS, A./SCHLEGEL, S. (2003): Zum Scheitern eines Lesestrategie-trainings für SchülerInnen der Orientierungsstufe. In: ABRAHAM, U./BREMERICH-VOS, A./FREDERKING, V./WIELER, P. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. – Freiburg i.B., S. 409-430.
- DEHN, M. (1994): Zeit für die Schrift. Lesen lernen und Schreiben können. – 4. Aufl. – Bochum; überarbeitete Fassung: Berlin 2006 (i.V.).

- DEHN, M./HÜTTIS-GRAFF, P./KRUSE, N. (Hrsg.) (1996): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. – Weinheim.
- DEHN, M. (1999): Lehrerhilfen bei Leseschwierigkeiten. In: CRÄMER, C./FÜSSENICH, I./SCHUMANN, G. (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. – Braunschweig, S. 45-70.
- EHLICH, K./VAN DEN BERGH, H./BREDEL, U./GARME, B./KOMOR, A./KRUMM, H.-J./MCNAMARA, T./REICH, H.H./SCHNIEDERS, G./TEN THIJE, J.D. (2004): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise. Unveröff. Manuskriptdruck.
- HORSTKEMPER, M. (2004): Diagnosekompetenz als Teil pädagogischer Professionalität. In: Neue Sammlung, 44. Jg. H.2, S. 201-214.
- HÜTTIS-GRAFF, P. (1996): Beobachten als didaktische Aufgabe. In: DEHN, M./HÜTTIS-GRAFF, P./KRUSE, N. (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. – Weinheim, S. 31-39; überarbeitete Fassung in: Dehn, M./Hüttis-Graff, P. (2006 i.V.): Zeit für die Schrift Bd. II. Berlin.
- HÜTTIS-GRAFF, P./BAARK, C. (1996): Die Schulanfangsbeobachtung – Unterrichtsaufgaben für den Schrifterwerb. In: DEHN, M./HÜTTIS-GRAFF, P./KRUSE, N. (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. – Weinheim, S. 132-156; überarbeitete Fassung in: Dehn, M./Hüttis-Graff, P. (2006 i.V.): Zeit für die Schrift Bd. II. Berlin.
- KLAUER, K.J. (1996): Denktraining oder Lesetraining? Über die Auswirkungen eines Trainings zum induktiven Denken sowie eines Lesetrainings auf Leseverständnis und induktives Denken. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 28. Jg., S. 67-89.
- V. KNEBEL, U. (2004): Sprachdiagnostik und Sprachförderung unter behindernden Bedingungen als pädagogische Aufgabe. Habilitationsschrift. Universität Hamburg. Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- MÜLLER, B. (1997): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. – Freiburg i.B.
- REICH, H. (2003): Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. In: BREDEL, U./GÜNTHER, H./OSSNER, J./SIEBERT-OTT, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 2. – Paderborn, S. 914-923.

*İnci Dirim,
Universität Hannover*

Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit

Übersicht: Der Beitrag beschreibt anhand von Beispielen, dass unsere Gesellschaft im Hinblick auf die Wahrnehmung und Beurteilung von Mehrsprachigkeit zu wenig gebildet ist. Damit nicht unrealistische Erwartungen an die Migrantenkinder herangetragen werden und die Pädagogen Instrumente zur Erfassung und Bewertung von Mehrsprachigkeit angemessen einsetzen können, wird abschließend folgendes Statement formuliert: Notwendig ist es, ein Konzept zum Verständnis von Mehrsprachigkeit und zum pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Dieses Konzept soll differenzierte Bewertungsmaßstäbe enthalten.

Die Forschung zum bi- und multilingualen Spracherwerb zeigt, dass die Entwicklung der Sprachen eines Kindes voneinander abhängen, sodass ich davon ausgehe, dass es unerlässlich ist, möglichst alle Sprachen eines Kindes in eine Sprachstandsdiagnose einzubeziehen und diese langfristig und miteinander verzahnt zu fördern (vgl. REICH/ROTH 2002, S. 24f.). Zwar gibt es glücklicherweise Kinder, die ohne Förderung der Herkunftssprache in der deutschen Schule erfolgreich sind; dass diese Kinder aber in der Minderheit sind, zeigen nicht zuletzt die Ergebnisse der PISA-Studie. Es muss also damit gerechnet werden, dass für viele Kinder mit Migrationshintergrund die Erhebung und Förderung ihrer Mehrsprachigkeit einen sehr wichtigen Beitrag zum schulischen Erfolg darstellt. Die Expertise von EHLICH u.a. (2004) zeigt sehr klar, auf welchem Stand sich die Entwicklung der Instrumente zur Erfassung und Bewertung der Mehrsprachigkeit derzeit befinden und welche weiteren Schritte für ihre Optimierung unternommen werden müssen. Die Wege, die beschritten werden müssen, scheinen zwar lang, wenn es aber das Ziel ist, dass das multilinguale Bildungspotential der Migrantenkinder in Zukunft gewinnbringend genutzt wird, müssen diese Schritte unternommen werden. Dies scheint Politikern und Fachleuten offensichtlich immer mehr zu einem wichtigen Anliegen zu werden.

Da die Arbeiten zur Entwicklung der Instrumente und der Vergleich bestehender Instrumente in Deutschland weiter voranschreiten, schaue ich der Optimierung der Verfahren zur Erfassung der Mehrsprachigkeit mehr

oder weniger hoffnungsvoll entgegen, zumal es Instrumente wie das HAVAS und das Beobachtungsverfahren SISMIK gibt, denen eine weitgehende testtheoretische Gültigkeit bescheinigt werden. Dem Gebrauch dieser Instrumente steht aus meiner Sicht allerdings noch eine sehr große Hürde entgegen, die ich im Folgenden am Beispiel von persönlichen Erfahrungen als Mitglied einer mehrsprachigen Familie und Mutter zweier Kinder verdeutlichen möchte. Ich wünsche mir, dass diese Erlebnisse auch als eine Expertise verstanden werden – aus der Gruppe der (Migrantinnen-) Mütter, von denen viel erwartet wird, die aber selten die Gelegenheit bekommen, ihre Bedürfnisse zu äußern.

Mein Mann und ich haben in verschiedenen Gegenden der Welt von klein auf insgesamt fünf verschiedene Sprachen gelernt und diese immer mehr oder weniger intensiv verwendet – wir haben uns nach reiflicher Überlegung entschieden, die Sprachen Deutsch und Aramäisch an unsere Kinder weiterzugeben. Wir sind vor kurzem von Hamburg nach Hannover gezogen. Mir ist in den Abschlussgesprächen an der Schule meines Sohnes und im Kindergarten meiner Tochter unabhängig voneinander empfohlen worden, uns um eine Verbesserung der Aussprache des Lautes R durch die Kinder zu bemühen und uns nach der Ankunft in der neuen Stadt dafür an einen Sprachtherapeuten zu wenden. In einem der Gespräche wurde der Hinweis mit Bezug auf die Mehrsprachigkeit unserer Familie konkretisiert: das Kind spreche das türkische R – dies könne sich in der Schule auf seine Situation negativ auswirken. Daher sei es sinnvoll, sich vor der Einschulung um eine Korrektur zu bemühen. Die Begründung in dem anderen Gespräch lautete ähnlich.

An diesen Gesprächen hätte mich gefreut, dass meine Kinder mit ihrer Mehrsprachigkeit wahrgenommen wurden, wenn es nicht um die Sprache Türkisch gegangen wäre, die ich zwar spreche, die meine Kinder selbst aber nur wenig lernen und wenn in den Gesprächen nicht das folgende Problem sichtbar geworden wäre: Die beiden Pädagoginnen sprachen das aus meiner Sicht unbedeutende Phänomen der andersartigen Aussprache des R als in Hamburg üblich an; sie hielten diese Aussprache offensichtlich für nicht tolerierbar, obwohl sie sonst an der Deutschperformanz der Kinder nichts zu bemängeln hatten.

Ich habe meine Kinder nicht zum Sprachtherapeuten gebracht – ich habe aber trotzdem über diese Empfehlungen nachgedacht. Ich gehe davon aus, dass die beiden Pädagoginnen das Wohl der Kinder im Blick hatten. Sie nahmen an, dass die zukünftige Integration der Kinder wegen des aus ihrer Sicht ‚türkischen‘ Zungen-R gefährdet sein könnte. Aus meiner Sicht stellt diese Haltung aber – obwohl sie gut gemeint war – leider eine überflüssige

Problematisierung der Mehrsprachigkeit dar. Mir ist im Laufe meiner Überlegungen allerdings auch klar geworden, dass ich als Hochschullehrerin manchmal gar nicht unbedingt anders vorgehe, wenn ich Studierende mit Migrationshintergrund zu betreuen habe. Vor kurzem habe ich von einem Studenten englischer Herkunft eine deutschsprachige Hausarbeit zur Begutachtung bekommen. Der Student hatte eine kleine empirische Arbeit durchgeführt. Inhaltlich war die Arbeit sehr anspruchsvoll und sehr gelungen – dies hatte mir der Student sprachlich vermitteln können. Allerdings entsprach sein Deutsch nicht allen Forderungen der Deutschen Gesellschaft für Sprache! Deshalb habe ich die Arbeit penibel genau durchkorrigiert und hatte dabei ein Gefühl der Vollendung meiner Betreuungspflichten! Ich habe nicht vergessen, dem Studenten zu schreiben, er könne seinen Schein erst dann bekommen, wenn er die Arbeit sprachlich vollständig korrigiert habe.

Ich habe ähnlich wie die Erzieherin meiner Tochter die Form der Sprache bemängelt – wenn auch im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte –, obwohl der Inhalt mir alles vermittelte, was ich wissen sollte. Sowohl die Erzieherin als auch ich haben die Sprachkompetenzen zweier Bilingualer nach den von uns angenommenen Normen des Standarddeutschen disqualifiziert, obwohl dies in den geschilderten Situationen nicht nötig gewesen wäre.

Es sind aber leider nicht nur wir, die mit dem sprachlichen Wissen und Können von Mehrsprachigen auf die geschilderte Weise umgehen, das Ausmaß des Problems scheint viel größer: In Bremen wurden die herkunftssprachlichen Bestandteile des dort entwickelten Sprachstandsverfahrens eigens dafür eingesetzt, um den dortigen Lehrkräften zu zeigen, dass die Kinder auch ihre Muttersprache nicht gut genug beherrschen – wie mir von einer der zuständigen Personen persönlich mitgeteilt wurde. Die Lehrkräfte hätten so verstehen sollen, dass es verständlich sei, dass die Kinder nicht genug Deutsch könnten. Es wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass alle Kinder, deren Herkunftssprachen nicht gut genug entwickelt sind, auch das Deutsche nicht gut genug beherrschen. Ob die von den Kindern geforderte Übersetzung einer Wortliste dafür geeignet ist, diese Schlussfolgerung zu ziehen und ob Kinder, die ihre Herkunftssprache nicht ‚ausreichend‘ beherrschen, immer auch im Deutschen eine geringe Performanz haben müssen und ähnliche Fragen wurden nicht thematisiert (vgl. HOBUSCH/LUTZ/WIEST 2002). Ein Berliner Lehrer wiederum teilte mir Folgendes mit: Die Bewertung der Türkischkenntnisse von zweisprachigen Kindern in Berlin hätten gezeigt, dass 80% dieser Kinder ihre Muttersprache nicht beherrschten. Es handele sich um hoffnungslose Fälle, denen die Schule nicht mehr weiter helfen könne. Leider hatte der Lehrer

sich nicht die Frage gestellt, ob es sein könnte, dass die Türkischkenntnisse der Kinder zu Unrecht an dem Maßstab des Standardtürkischen gemessen wurden oder welche Sprache die Muttersprache der Kinder überhaupt ist – Türkisch oder eine andere Migrantensprache oder eine Mischsprache, was in der Migrationssituation durchaus funktional, üblich und legitim wäre (vgl. DIRIM 1997 und DIRIM/AUER 2004)!

Es ist also nicht nur so, dass von den mehrsprachigen Kindern ein den regionalen Gepflogenheiten perfekt – um nicht etwas überspitzt zu sagen bis zur ‚Unkenntlichkeit‘ – angepasstes Deutsch verlangt wird – auch die herkunftssprachlichen Kompetenzen sollen Standards genügen, die in der Lebenswirklichkeit der Kinder kaum eine Rolle spielen! Mir drängt sich der Verdacht auf, dass dem in den verschiedensten Bereichen tätigen pädagogischen Personal das Verständnis von Mehrsprachigkeit und Bewertungsmaßstäbe für Mehrsprachigkeit fehlen und dass deshalb die Ergebnisse von Sprachstandserhebungen zum Nachteil der Kinder ausgelegt werden (könnten) – dies könnte unter Umständen zur unberechtigten Selektion von Kindern führen, wovon in der Expertise von EHLICH u.a. gewarnt wird. In der Expertise dieser Arbeitsgruppe wird gefordert, dass „die Förderung der individuellen Sprachaneignung [...] überall dort angemessener und zielführender Verfahren und entsprechender Mittel [bedarf], wo diese nicht den gesellschaftlichen Erwartungen gemäß verläuft.“ (EHLICH u.a. 2004, S. 6). Das ist eine berechtigte Forderung – nun ist aber unsere Gesellschaft offenbar im Hinblick auf die Wahrnehmung und Beurteilung von Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Praxis zu wenig gebildet, weshalb an Migrantenkinder unrealistische Erwartungen herangetragen werden. Von einem Nürnberger Kind deutscher Eltern beispielsweise würde man in Hamburg aller Voraussicht nach nicht erwarten, dass es sich das Zungen-R korrigieren lässt, von einem Migrantenkind aber wird dies u.U. verlangt!

Die Lösung des Problems ist keinesfalls die Rückkehr zur alleinigen Erfassung und Förderung des Deutschen! Damit die Pädagogen die Instrumente angemessen einsetzen können, wäre es aus meiner Sicht notwendig, ein Konzept zum Verständnis von Mehrsprachigkeit und zum pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit zu entwickeln, das differenzierte Bewertungsmaßstäbe enthält. Es muss verstanden werden, dass Mehrsprachigkeit bei Kindern ein natürlich gewachsenes Sprachrepertoire darstellt, das im Elternhaus und in der lebensweltlichen Umgebung kein Problem darstellt, solange es nicht an den Normen von Bildungssprachen gemessen wird. Es ist ein Fehler, von den Kindern zu erwarten, zur Einschulung eine (ausgebaute) Bildungszweisprachigkeit mitzubringen – diese kann im Regelfall erst in der Schule entwickelt werden!

Es geht mir nicht darum, dass eine Haltung von Sprachtoleranz implementiert wird, wie sie zum Beispiel im Rahmen der Europäischen Charta der Menschenrechte formuliert ist. Ein Konzept der Bewertung mehrsprachiger Sprachkompetenz wäre ein Aufklärungsprojekt, das Mehrsprachigkeit als ‚normal‘ und vielfältig begreift und nicht als etwas, was fremdartig und lückenhaft ist und toleriert werden muss, das mehrsprachige Praxis beschreibt und aus dieser Beschreibung heraus Grundsätze für die Wahrnehmung und aus den Bildungszielen und unterrichtlichen Notwendigkeiten heraus die Bewertung von Mehrsprachigkeit formuliert. Dabei müsste folgende – aus anderen Zusammenhängen bekannte – Frage im Mittelpunkt stehen „Zu welchem Zweck werden verschiedene Sprachen in welchem Ausmaß und auf welche Weise verwendet und in welchen Zusammenhängen sollten sie mit welcher Zielvorstellung weiter entwickelt werden?“. Diese Frage geht auf die berühmte soziolinguistische Frage „Who speaks what language to whom and when?“ zurück, die 1965 von FISHMAN formuliert wurde.

Ich halte es für wünschenswert, dass ein solches Konzept entwickelt und in ein theoretisches Konstrukt überführt wird, das in angemessener Weise der Allgemeinbildung unserer Gesellschaft und in besonderer Weise der Aus-, Weiter- und Fortbildung des pädagogischen Personals zugänglich gemacht wird – und zwar bevor weiter mit Sprachstandserhebungen gearbeitet wird.

Literatur

- DIRIM, İ. (1997): Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Grundschulkinder. In: GOGOLIN, I./NEUMANN, U. (Hrsg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. – Münster, S. 217-250.
- DIRIM, İ./ AUER, P. (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. – Berlin.
- EHLICH, K./VAN DEN BERGH, H./BREDEL, U./GARME, B./KOMOR, A./KRUMM, H.-J./MCNAMARA, T./REICH, H.H./SCHNIEDERS, G./TEN THIJE, J.D. (2004): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise. – Unveröff. Manuskriptdruck.
- FISHMAN, J. (1965): Who speaks what language to whom and when? In: *La Linguistique* 2, S. 67-88.
- HOBUSCH, A./LUTZ, N./WIEST, U. (2002): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). – Horneburg.

REICH, H.-H./ROTH, H.-J. u.a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. – Hamburg und Landau in der Pfalz (Broschüre der Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg).

Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ haben ihre Geschichte

Übersicht: Der Beitrag zeichnet die Geschichte der Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach. Die Forderung nach Instrumenten zur Sprachstandsbestimmung setzte in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre ein. In den 1980er Jahren wurde eine Reihe von Verfahren entwickelt, die jedoch nur zu modellhafter Erprobung und punktuelltem Einsatz gelangten. Der Beitrag analysiert die Gründe dieses Scheiterns. Es folgten zehn Jahre Schweigen zum Thema Sprachstandsanalyse, bis bildungspolitischer Handlungsbedarf formuliert wurde. Der Beitrag fasst abschließend zusammen, inwiefern sich heute die Voraussetzungen zur Lösung der theoretischen Probleme bei Verfahren zur Sprachstandsanalyse verbessert haben.

Vielleicht ist die Geschichte der Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei zweisprachigen Kindern dem Einen oder Anderen noch in Erinnerung, es war keine Erfolgsgeschichte. Sie beginnt in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre mit einem Drängeln aus der Praxis, doch endlich etwas Brauchbares zur Bestimmung des Sprachstandes von „Ausländerkindern“ an die Hand zu bekommen. Wozu gebe es die Wissenschaftler und die Arbeitsstellen, die sich neuerdings um solche Fragen kümmerten?

Die Einwanderung in die Schulen hatte zu diesem Zeitpunkt einen Umfang erreicht, der es unmöglich machte, sie weiterhin als vorübergehende Erscheinung abzutun; es waren schul- und unterrichtsorganisatorische Regelungen geschaffen worden und didaktische Gewohnheiten entstanden, die, wie es nicht anders sein konnte, aufbauten auf dem Wissen, das verfügbar war. Vom Bildungsauftrag des Elementarbereichs war noch nicht viel die Rede, das schulische Deutschlernen stand im Vordergrund. Formen eines vereinfachten grundschulischen Sprachunterrichts und Anleihen bei der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache an deutschen Auslandsschulen waren die ersten Behelfe.

Dass jetzt Forderungen nach Instrumenten zur Sprachstandsbestimmung erhoben wurden, vor allem aus dem Primarbereich, das war schon ein Symptom der Überwindung der Anfänge. Man erkannte, dass sprachliche Bildung in der Einwanderungssituation sich weder auf die Intuition von muttersprachlich deutschen Lehrkräften noch auf feste curriculare Vorgaben wie im Fremdsprachenunterricht verlassen kann, sondern auf vielfältige und wechselhafte Voraussetzungen bei den Lernenden gefasst sein muss, und dass es zu deren Wahrnehmung eines Stücks professioneller Qualifikation bedarf, das bis dahin in der Ausbildung nicht vorgekommen war. Es wurde erkannt, dass die einfache Aufteilung der Sprachenwelt in eine einzige Muttersprache (sozialisatorische Grundlage aller Bildung) und viele fremde Fremdsprachen (kognitiv und im Sekundarschulalter zu lernen) nicht mehr der pädagogischen Wirklichkeit entsprach. Zwar hatte diese Erkenntnis die Eierschalen assimilatorischen Denkens noch nicht abgestreift, das ist später oft kritisiert worden, sie enthielt aber seinerzeit auch ein fortschrittliches Element; denn sie ging über die Vorstellung hinaus, man könne und solle die neue Aufgabe mit den hergebrachten Mitteln lösen.

Hektischer Anfang

Die gerade erst entstehende Didaktik des Deutschen als Zweitsprache bemühte sich, den Drängeleien aus der Praxis nachzukommen. Es entstanden der so genannte PI-Test (FLIEGNER/GOGOLIN 1980), eine informelle, fremdsprachdidaktischen Vorstellungen verpflichtete „Sprachstandsmessung bei Schulanfängern“, die ihren Namen dem Pädagogischen Institut Düsseldorf verdankte; das „Soziolinguistische Erhebungsinstrument [...] zur Beschreibung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit ausländischer Schüler in deutschen Schulen“ (PORTZ/PFAFF 1981), abgekürzt SES. (Ob die Autorinnen gewusst haben, dass die von ihnen gewählte Abkürzung, als türkisches Wort genommen, „die Stimme“ bedeutet?) Es entstanden das „Projektive Linguistische Analyseverfahren“ (BRUCHE-SCHULZ/HESS/STEINMÜLLER 1983), abgekürzt PLAV, und die Rating-Skalen mit dem schönen Namen SESAM („Skalen zur Einschätzung der deutschen Sprachkompetenz von Schülern anderer Muttersprache“) aus dem Hause des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (FREESE/STELL 1986). Berlin war wirklich ein Zentrum der Entwicklung. Das Ruhrgebiet hielt dagegen mit der „Beobachtungswoche für türkische Schulanfänger“ (LANGENOHL-WEYER/SCHLOTMANN 1983) und der „Beobachtungswoche in der Berufsbildung“ (NEUMANN/SCHLOTMANN 1983), beide im Kontext der „Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher“ (RAA) entstanden und darum nicht zufällig die einzigen Verfahren, die

auch die Erstsprachen der Kinder und Jugendlichen einbezogen. Aus dem Rheinland kam die deutsche Version des C-Tests (SÜSSMILCH 1984; 1985). Aus Hamburg kam eine Version der Profilanalyse für Lerner des Deutschen als Zweitsprache (CLAHSEN 1985). Damit sind bei weitem noch nicht alle, sondern nur die etwas bekannter gewordenen Neuentwicklungen aufgezählt.

Keines dieser Instrumente und Verfahren – mit Ausnahme des PI-Tests, der seinerzeit in Nordrhein-Westfalen eine gewisse Verbreitung erlangte – hat es zu mehr als modellhafter Erprobung und punktuelltem Einsatz in der Praxis gebracht. Zur Entwicklung der Didaktik des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache haben sie nichts beigetragen.

Gründe des Scheiterns

Die Gründe für dieses Scheitern haben schon auch etwas mit der Bildungspolitik der damaligen Zeit zu tun. Die Einsicht in die didaktische Besonderheit der Sprachbildung von Migrantenschülern kreuzte sich mit der vom Kühn-Memorandum (1979) angestoßenen, vom nordrhein-westfälischen Erlass zum „Unterricht für ausländische Schüler“ (1982) und nachfolgend von den Erlassen anderer Bundesländer umgesetzten Auflösung besonderer schulorganisatorischer Formen, deren negative Wirkungen erkannt worden waren. Es war eine Zeit bildungspolitischen Glaubens an die assimilierenden Wirkungen der (äußerlichen) Integration. Elemente einer besonderen Sprachdidaktik weiter zu entwickeln lag nicht im Sinne dieser Glaubensrichtung. Und aus dem Elementarbereich wurde keinerlei in diese Richtung zielendes Interesse angemeldet, dort war die Zeit der großen interkulturellen Modellversuche, keine Zeit für Analysen. Generelle Test-Abneigung war ohnedies eine allgemein verbreitete Erscheinung. So duldete man gewisse Zweckentfremdungen der besonderen Fördermittel der Schulen und tröstete sich leicht über die anhaltenden Misserfolgswahlen hinweg, mit dem Argument, es sei ja von Jahr zu Jahr eine gewisse Besserung zu registrieren. Die deutsche Bildungskatastrophe der 1960er Jahre war längst vergessen und der PISA-Schock noch nicht erfunden. Aber die Bildungspolitik war nicht entscheidend für das Steckenbleiben der Bemühungen um Sprachstandsanalyse. Sie hat nichts aktiv verhindert.

Eher schon spielte das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Schulpraxis eine Rolle. Es war zusammenhanglos. Für die Praktiker stand der Wunsch nach Entlastung von Verantwortung – von schwer zu tragender Verantwortung – im Vordergrund. Im Diskurs der Wissenschaftler aber wurde es verpönt, zu Selektions- und Segregationsentscheidungen die

Hand zu reichen. Die Praktiker suchten nach Hilfen im Alltagsgeschäft, die Wissenschaftler strebten nach Perfektion und kamen so zu Vorschlägen, die in den Grenzen der Lehrerarbeitszeit kaum unterzubringen waren.

Dazu kamen gravierende Mängel der wissenschaftlichen Arbeit. Einige dieser Mängel haben mit dem damaligen Stand der Grundlagenforschung zu tun: Die Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung wurden gerade erst vorgelegt und waren noch nicht in der Breite rezipiert; die Bilingualismusforschung hatte in Deutschland noch nicht Fuß gefasst; die Kindersprachforschung hatte die Phase linguistischer Präzisierung in Deutschland noch vor sich, auch sprachdidaktische Entwicklungen wie die Erarbeitung des Europäischen Referenzrahmens lagen noch in der Zukunft. So oblagen denn die germanistischen Linguisten ihren Sprachanalysen, ohne die Psychologie der zweisprachigen Entwicklung zu bemühen. Aber auch die Pädagogen fertigten ihre Instrumente, ohne sich um die längst hoch entwickelte Methodik der Testentwicklung allzu sehr zu kümmern. Und die Experten der Herkunftssprachen wurden ohnedies nicht gefragt.

Andere Mängel muss man auf Übereilung und ungenügende Durchdringung von Problemen zurückführen. Es waren, abgesehen von den ebenfalls nicht unbeträchtlichen Schwierigkeiten der Implementation, drei theoretische Hauptprobleme, die damals ungelöst, z.T. sogar undiskutiert geblieben sind: die Definition des Gegenstandes, die Verbindung mit dem pädagogischen Verwendungszweck und die Angemessenheit der Maßstäbe. Sie sind immer noch aktuell.

Was wozu hätte gebraucht werden können, das wäre anhand von Analysen, ggf. auch von Neuentwürfen pädagogischer Verwendungszusammenhänge zu entscheiden gewesen. Diskutiert wurde aber nur um einen einzigen Punkt, die Nutzung von Sprachstandsanalysen zu Entscheidungen über die Zuweisung von Schülern zu bestimmten unterrichtsorganisatorischen Formen. Der PI-Test, die „Beobachtungswochen“ und die „Skalen zur Einschätzung der deutschen Sprachkompetenz“ beziehen eine solche Funktion in ihre Verwendungszwecke mit ein, während dies vom „Psycholinguistischen Analyseverfahren“ und von der „Profilanalyse“ abgelehnt wird. CLAHSSEN (1985) möchte seinen Analysebogen sogar ausdrücklich so konstruiert haben, dass er für Zuweisungsentscheidungen gänzlich unwendbar ist. Förderdiagnostik kontra Zuweisungsdiagnostik, lautete der Schlachtruf! Und weil sich darüber so herrlich streiten ließ, wurde versäumt, ernsthaft und dicke Bretter bohrend an der rationalen Aufklärung der damit verbundenen Probleme zu arbeiten.

Wäre nicht, wenn man – mit begreiflichen Gründen – die Verantwortung für Zuweisungsentscheidungen ablehnte, die Entwicklung von Instrumenten zur Kontrolle der sprachlichen Lernfortschritte die Alternative gewesen? Wäre nicht, wo sich doch alle, unbeschadet ihrer unterschiedlichen Stellung zur Zuweisungsproblematik, darin einig waren, dass Sprachförderung der Hauptverwendungszweck sein sollte, die Formulierung von Einzelzielen erforderlich gewesen, deren Erreichung oder Nichterreichung man hätte überprüfen können?

Wenig wirksame Remedien

Es gab Versuche, die Entwicklung doch noch zum Besseren zu wenden: Konferenzen, auf denen die Vertreter verschiedener Verfahren aufeinander trafen (RAA 1981, 1984), Sammlung und vergleichende Betrachtung der zur Debatte stehenden Instrumente (LUCHTENBERG 1984, 1988, HORN 1986), eine scharfe fachliche Kritik (FRIED 1986) und eine exemplarische Auseinandersetzung um den PI-Test und seine Leistungsfähigkeit (BOOS-NÜNNING/GOGOLIN/VOLLERTHUN 1985, RÖHR-SENDLMEIER 1988). Man könnte sich an die Tagung gemahnt fühlen, über die der vorliegende Band berichtet. – Aber nein, es ist nicht einfach eine Wiederkehr des Gleichen. Das Mobiliar damals war ärmlicher, die Zahl der Teilnehmer geringer und die Verpflegung schlechter. Wir waren, als wir uns damals in den Räumen der RAA in Essen trafen, unter uns „Ausländerpädagogen“ (mit allen Anführungszeichen sei es gesagt), keine Vertreter von Bund, Ländern und Gemeinden waren anwesend (oder auch nur in der Nähe), das wissenschaftliche Niveau war niedriger als hier und heute.

Zurück zu den 1980er Jahren. Eine empirische Untersuchung zur Qualität des PI-Tests (BOOS-NÜNNING/GOGOLIN 1988) hatte klärende Wirkung. Nachgewiesen wurde auf der Ebene der Durchführung eine beträchtliche Fehleranfälligkeit, auf der Ebene der Aufgabenkonstruktion geringe Trennschärfe und eine ungünstige Verteilung der Aufgabenschwierigkeit, es wurden begründete Zweifel an der Validität angemeldet. Damit war zumindest eine negative Klarstellung erfolgt.

Ende der 1980er Jahre war das Thema erschöpft. Es war still, ganz still um die Analyse des Sprachstands von Migrantenschülern geworden. Eine Änderung der Strategie war angezeigt. „Die wirkliche Alternative“, schreiben BOOS-NÜNNING/GOGOLIN damals (1988, S. 69), „liegt [...] in der Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für sprachdiagnostische Tätigkeiten“. Fortbildung statt Instrumententwicklung, hieß die neue Devise, die weiterführen sollte und wenigstens eine Zeitlang noch in Nord-

rhein-Westfalen und dann an einzelnen Universitäten weiter verfolgt wurde (vgl. GOGOLIN/GOLL/REICH 1989).

Die zehn Jahre des Schweigens über das Thema Sprachstandsanalyse kann man sich gar nicht lange genug vorstellen. Paradoxerweise aber haben gerade die Erfahrungen in der Fortbildung dazu beigetragen, aus dem „statt“ ein „und“ werden zu lassen. Das Bemühen, mit den Teilnehmenden der Fortbildungskurse und den Studierenden der Universitätsseminare konkrete und genaue Textanalysen zu erarbeiten, die Rückfragen der Praktiker nach dem pädagogisch Wichtigen und der Zwang zum ökonomischen Umgang mit Arbeitszeit haben die Suche nach sinnvollen Verbindungen in dieser Zeit bildungspolitischer Ruhe vorangebracht. Gleichzeitig machte die Grundlagenforschung, wie schon angedeutet, beträchtliche Fortschritte. Als dann nach einem Jahrzehnt bildungspolitischer Alarm geschlagen wurde, waren zwar die theoretischen Probleme immer noch die alten, aber die Voraussetzungen zu ihrer Lösung waren doch besser geworden.

Aktueller Neubeginn

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und individuelle Zweisprachigkeit sind zu anerkannten Forschungsthemen avanciert und werden auch außerhalb der Fachgrenzen als zeittypische Erscheinungen wahrgenommen und diskutiert. Sprache als Medium des Lernens in allen Fächern genießt ein Höchstmaß an öffentlicher Aufmerksamkeit, sie wird in unmittelbarem Zusammenhang mit der sozialen Organisation von Unterricht gesehen und mit Leitbegriffen der Bildungsreform wie Offener Unterricht, Entdeckendes Lernen und Lerner-Autonomie in Verbindung gebracht. Dass sprachliche, kognitive und soziale Entwicklung Hand in Hand gehen, dass Sprache also nicht kurzfristig und sozusagen ein für alle Mal gelernt werden kann, dass die Herausforderung und die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung mithin eine Aufgabe aller Einrichtungen des Bildungswesens ist (auch wenn hier in der öffentlichen Diskussion einige bemerkenswerte Einseitigkeiten zu verzeichnen sind), ist grundsätzlich anerkannt.

Der Gang der aktuellen bildungspolitischen Debatte hat dazu geführt, dass der vorschulische Bereich und der Schuleingangsbereich zu vordringlichen Handlungsfeldern avanciert sind. Die Einrichtungen des Elementarbereichs werden an ihren Bildungsauftrag erinnert, bekommen Bildungspläne verordnet. Vorschulklassen werden neu eingeführt oder dort, wo sie schon bestanden haben, re-aktiviert und ausgebaut. Um den Förderbedarf,

genauer: die davon abhängigen personellen und finanziellen Ressourcen, wird gekämpft. Methoden zur Ermittlung des Förderbedarfs, darunter auch die Methoden der Sprachstandsanalyse, werden seitens der zuständigen Landesministerien vorangetrieben und treffen auf ein lebhaftes Interesse auf Seiten der Betroffenen.

Berlin war der Vorreiter. „Bärenstark“ nennt sich – anspielungsreich – die dortige Neuentwicklung (SENATSWERWALTUNG 2000, 2001). Sie basiert z.T. auf dem PI-Test und verfährt wie dieser einsprachig. Erfragt werden die deutschen Benennungen von Körperteilen, dann Handlungsbeschreibungen, die nach morphologischen und syntaktischen Gesichtspunkten analysiert werden und Beschreibungen von Unterschieden, schließlich Präpositionalgruppen mit lokaler Bedeutung. Die Ergebnisse werden in (nicht weiter begründeten) Punktwerten zusammengefasst.

München folgte dichtauf. Das Staatsinstitut für Schulpädagogik legte ein vierstufiges Screening-Verfahren vor, das die Deutschkenntnisse von Kindern nichtdeutscher Erstsprache vor dem Eintritt in die Grundschule erfassen soll (STAATSWINSTITUT 2002). Gegenstand der Erhebung sind (überwiegend) kommunikative Fähigkeiten des Kindes im Deutschen: die Beantwortung einiger persönlicher Fragen bei der Schuleinschreibung, ein ggf. anschließendes Gespräch mit einer Lehrkraft über kindgemäße Themen, ggf. zusätzlich ein Spielen mit Bildkarten (das einen begrenzt kommunikativen Charakter hat), und schließlich, wenn weitere Klärung erforderlich erscheint, ein Durchlaufen von Spielsituationen in einer Kindergruppe, das von zwei Lehrkräften beobachtet wird.

Bei aller Verschiedenheit lassen beide Verfahren gleichermaßen erkennen, dass die Gunst der Stunde noch nicht genügend genutzt worden ist. Wie Übersichten von Fried (2004) und Schnieders/Komor (2005) bestätigen, gilt dies auch für eine ganze Reihe weiterer Neuentwicklung. Einigen gegenteiligen Beteuerungen zum Trotz herrscht monolinguales Denken nach wie vor, wenn es um die konkrete Umsetzung geht. Die Fragen der Gegenstandskonstitution haben trotz der großen theoretischen Fortschritte noch keine Konsequenzen für die Instrumententwicklung gehabt. Die getrennten Disziplinen der Linguistik, Zweisprachigkeitsdidaktik und Testtheorie haben in den konkreten Entwicklungen noch kaum zueinander gefunden. Die Normendebatte hat immer noch nicht begonnen.

Die Präsentationen des vorliegenden Bandes zeigen aber, dass die gerade erzählte Geschichte sich nicht wiederholen muss. Es gibt eine vorsichtige Öffnung hin zu den Neuerungen der Allgemeinen Didaktik (auch wenn die Verbindung zwischen Allgemeiner Didaktik und Sprachdidaktik weiter zu

entwickeln ist). Es gibt den Versuch, Analyseergebnissen konkrete Förder-vorschläge zuzuordnen (auch wenn sie vorerst noch sehr punktuell erscheinen). Es sind auch auf der Ebene der Instrumententwicklung voran-weisende Ansätze erkennbar und es ist zu hoffen, dass von den hier vor-ge-tragenen Übersichten orientierende Wirkungen ausgehen.

Verzeichnis der angeführten Analyseverfahren

- BRUCHE-SCHULZ, G./HESS, H.W./STEINMÜLLER, U. (1983) (Neufassung 1985): Sprachstandserhebungen im Grundschulalter. Ein Projektives Linguistisches Analyseverfahren. – Berlin.
- CLAHSEN, H. (1985): Profiling Second Language Development: A Procedure for Assessing L2 Proficiency. In: HYLSTENSTAM, K./PIENEMANN, M. (Hrsg.): Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon, S. 283-331.
- FLIEGNER, J./GOGOLIN, I. (1980) (Neufassung 1982 unter Mitarbeit von R. URBANEK): Sprachstandsmessung bei Schulanfängern. – Düsseldorf.
- FREESE, H.-L./STELL, W. (1986): Skalen zur Einschätzung der deutschen Sprachkompetenz von Schülern anderer Muttersprache. In: Lernen in Deutschland, Heft 1, S. 20-24.
- LANGENOHL-WEYER, A./SCHLOTMANN, B. (1983): Beobachtungswoche für türkische Schulanfänger. – Essen.
- NEUMANN, U./SCHLOTMANN, B. (1983): Beobachtungswoche in der Berufsbildung. Konzept – Materialien – Beobachtungsbögen für türkische Jugendliche. – Essen/Soest.
- PORTZ, R./PFAFF, C.W. (1981): Soziolinguistisches Erhebungsinstrument zur Sprachentwicklung. Ein Instrument zur Beschreibung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit ausländischer Schüler in deutschen Schulen. – Berlin.
- SENATSVORWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT (Hrsg.) (2000): Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase. – Berlin.
- SENATSVORWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT (Hrsg.) (2001): Neufassung nach Überarbeitung 2001. Bärenstark hören und sprechen. Anregungen zur Sprachförderung sowie Erläuterungen zur Entwicklung und zu Störungen im Spracherwerb. – Berlin.
- STAATSVORWALTUNG FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.) (2002): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. – München.
- SÜSSMILCH, E. (1984): Sprachleistung mittels C-Test. – Düsseldorf.
- SÜSSMILCH, E. (1985): C-Tests für ausländische Schüler: Sprachdiagnose im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Fremdsprachen und Hochschule. In: AKS-Rundbrief 13/14, S. 72-82.

Zitierte und weiterführende Literatur

- BOOS-NÜNNING, U./GOGOLIN, I./VOLLERTHUN, M. (1985): Sind Tests der richtige Weg zur Sprachstandsfeststellung bei ausländischen Schülern? In: *Ausländerkinder*, 22, S. 37-58.
- BOOS-NÜNNING, U./GOGOLIN, I. (1988): Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern: Resultate der empirischen Prüfung eines „Sprachtests“. In: *Deutsch lernen*, 88, Heft 3-4, S. 3-71.
- FRIED, L. (1986): Zur Diagnose des sprachlichen Entwicklungsstandes unter besonderer Berücksichtigung des Ausländerkindes. In: *Tests und Trends*, 5, S. 63-91.
- FRIED, L. (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. – München.
- GOGOLIN, I./GOLL, A./REICH, H.H. (1989): Sprachwahrnehmungstraining für Lehrer ausländischer Schüler. – Soest.
- HORN, D. (1986): Sprachstandsbestimmung bei ausländischen Schülern: Ein Überblick über einige Testverfahren. In: TUMAT, A.J. (Hrsg.): *Zweitsprache Deutsch. Schwellenwortschatz*. – Baltmannsweiler, S. 113-130.
- LUCHTENBERG, S. (1984): Sprachstandsdiagnoseverfahren für ausländische Kinder und Jugendliche – ein kritischer Vergleich. In: *Deutsch lernen*, 84, Heft 1, S. 25-41.
- LUCHTENBERG, S. (1988): Annotierte Bibliographie zur Sprachstandsdiagnostik im Deutschen als Zweitsprache. In: *Deutsch lernen*, 88, Heft 3-4, S. 120-135.
- RAA (= Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher) (1981): Sprachstandserhebung bei ausländischen Kindern und Jugendlichen – ein Tagungsbericht. Zusammengestellt von B. SCHLOTMANN. – Essen.
- RAA (1984): Sprachstandserhebung bei ausländischen Kindern und Jugendlichen – Tagungsbericht II. Zusammengestellt von B. SCHLOTMANN. – Essen.
- REICH, H.H. (2003): Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. In: BREDEL, U./GÜNTHER, H./OSSNER, J./KLOTZ, P./SIEBERT-OTT, G. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*, 2. Teilband. – Paderborn, S. 914-923.
- REICH, H.H. (2004): Sprachstand und Sprachförderung bei zweisprachigen Kindern. In: KARAKŞOĞLU, Y./LÜDDECKE, J. (Hrsg.): *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*. – Münster, S. 131-143.
- RÖHR-SENDLMEIER, U. (1988): Pädagogisch sinnvolle Sprachdiagnose bei Migrantenkindern: Probleme – Forderungen – Lösungsansätze. In: *Deutsch lernen*, 88, Heft 3-4, S. 89-97.
- SCHNIEDERS, G./KOMOR, A. (2005): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: EHLICH, K. u.a.: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. – Bonn/Berlin, S. 261-342.

Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten?¹

Übersicht: Der Beitrag fasst die Diskussionen und Ergebnisse des Workshops unter fünf Überschriften zusammen und kommentiert sie: 1) Interessen: Bildungspolitik und Sprachförderung, 2) Mehrsprachigkeit als Dimension der Sprachdiagnostik, 3) Medien- und Altersspezifik der Sprachdiagnostik, 4) Forschungsbedarf und 5) Implementation.

Eine Gesellschaft, die auf dem Herkommen beruht, wird individuelle Unterschiede nur dann nutzbar machen, wenn sie sich vom Herkömmlichen nicht zu weit entfernen, weil Einheitlichkeit innerhalb jeder Klasse ihr wichtigstes Ideal ist.

Für eine fortschrittliche Gesellschaft aber sind individuelle Verschiedenheiten von unschätzbarem Werte, da sie in ihnen die Werkzeuge ihres eigenen Wachstums findet. Eine demokratische Gesellschaft muß daher in Übereinstimmung mit ihrem Ideal in ihren Erziehungsmaßnahmen dem Spiele verschiedenster Gaben und Interessen im Sinne geistiger Freiheit Raum gewähren. (DEWEY [1916] dt. 2000, S. 396)

1. Interessen: Bildungspolitik und Sprachförderung

Das Interesse an der Entwicklung von Verfahren zur Messung von ‚Sprachständen‘ taucht immer dann in der bildungspolitischen Diskussion auf, wenn die Anwesenheit nichtdeutschsprachiger Kinder und Jugendlicher in den Schulen als Problem gesehen wird: „Während pädagogische Analysen nachzuweisen vermögen, daß die Ursachen (für das Scheitern von Kindern mit Migrationshintergrund in der deutschsprachigen Schule) im wesentlichen in Defiziten liegen, die die traditionellen nationalstaatlich orientierten Bildungssysteme gegenüber diesen Schülern aufweisen, schreiben

1 Der folgende Beitrag ist als ein zusammenfassender Rückblick und Kommentar auf die Diskussionen im Rahmen des Hamburger Workshops „Sprachdiagnostik“ am 14. Juli 2004 in Hamburg konzipiert.

bildungspolitisch und schulorganisatorisch Verantwortliche in der Regel den ausländischen Schülern selbst die Ursachen für ihr Versagen zu; sie seien es, die gegenüber den Normen und Forderungen, die das Bildungssystem des Aufnahmelandes setzt, Defizite aufweisen.“ (BOOS-NÜNNING/GOGOLIN 1988, S. 5). Diese angesichts der verstärkten Rufe nach Durchführung von Sprachstandsdiagnosen in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts getroffene Feststellung trifft auch die erneute Diskussion im Anschluss an die PISA-Studie: die Erkenntnis, dass die Deutschkenntnisse auch von Kindern der 2. und 3. Generation bei Schulbeginn nicht immer mit denen deutschsprachiger Kinder gleichzusetzen sind und dass es hier spezifischer Sprachförderung bedürfte, damit sie erfolgreich in einem rein deutschsprachigen Unterricht mithalten können, ist ja keineswegs neu – sie wird erneut zum Thema, weil hier eine der Ursachen für das schlechte Abschneiden in der PISA-Studie festgemacht werden kann.

Die Konsequenz aus der PISA-Studie wäre ein differenziertes Angebot an Sprachfördermaßnahmen, die durchaus vor der Einschulung einsetzen sollten, aber auch unterrichtsintegriert und unterrichtsbegleitend mindestens über die ersten Schuljahre fortgesetzt werden müssten. Dass es eines durchgängigen Gesamtkonzeptes der Sprachförderung von Kindertageseinrichtungen bis in die Schule hinein bedarf, hat zuletzt das „Gutachten: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ für die Bund-Länder-Kommission (GOGOLIN/NEUMANN/ROTH 2003) noch einmal belegt und artikuliert. Zu betonen ist, dass ein solches Gesamtkonzept selbstverständlich die hauptsächliche Verständigungs- und Unterrichtssprache Deutsch betrifft, aber ebenso selbstverständlich die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen hätte. Es wäre erforderlich, ein differenziertes Instrumentarium für die Sprachförderung von Kindern – keineswegs ausschließlich mit Migrationshintergrund – und dann auch Diagnoseverfahren zu entwickeln, die eine Zuweisung zu unterschiedlichen Förderangeboten erlauben. Optimal wäre es, wenn diese Verfahren die sprachliche Gesamtkompetenz der Kinder oder Jugendlichen berücksichtigen – also nicht nur ihre Deutschkenntnisse, sondern auch die familiensprachlichen.

Das politische Interesse geht jedoch nahezu ausschließlich auf Sprachstandsmessungen vor dem Schuleintritt, um daran Zuweisungskonsequenzen zu knüpfen. Ohne die Existenz differenzierter Sprachförderprogramme leistet eine Sprachstandsmessung keine lernprozessbezogene Diagnostik, sondern legitimiert bestenfalls Selektionsverfahren, wobei die Beherrschung der deutschen Sprache das ausschließliche Kriterium darstellt.

Dass Verfahren der Segregation mit Hilfe von Sprachstandsmessungen keineswegs die beste Grundlage für die Sprachförderung darstellen, ist in der Spracherwerbsforschung vielfach dokumentiert: So hebt eine Wiener Untersuchung zur Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund plakativ hervor: „Es steht 77:33 zugunsten der integrativen Modelle, in segregativ geführten Klassen lernen die Schüler/innen weniger als die Hälfte rasch/viel die deutsche Sprache.“ (PINTERITS 1993, S. 3). Das Zusammenwirken schulischer und außerschulischer Faktoren, das unterrichtliche Sprachenlernen wie der auch außerunterrichtliche Kontakt zu deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern bilden ein komplexes Wirkungsgefüge. Die Berücksichtigung der kontextualen Rahmenbedingungen – z.B. auch eine Einbeziehung der Eltern – stellt für eine effektive Sprachförderung eine absolute Notwendigkeit dar. Isolierte Sprachstandsmessungen, an die sich eventuell ein undifferenziertes Sprachlernprogramm für die so herausgefilterte Gruppe anschließt, dürften wenig bewirken und können bestenfalls als Alibi herhalten.

2. Mehrsprachigkeit als Dimension der Sprachdiagnostik

Es ist auffällig, dass sich die öffentliche Diskussion wie auch die bildungspolitische Praxis trotz andersartiger Erkenntnisse nach wie vor nahezu ausschließlich auf Sprachstandsmessungen im Hinblick auf die Deutschkenntnisse von Kindern konzentriert: „Unangemessen ist es ..., Ansätze mit ‚Sprachstandsmessung‘ (...) zu bezeichnen, die sich tatsächlich nur darum bemühen, zweitsprachliche Äußerungen von Kindern hervorzulocken und einem Urteil zu unterziehen – hierdurch können prinzipiell nur Informationen hinsichtlich der Deutschkenntnisse der Kinder gewonnen werden, und es ist nicht zureichend, ausschließlich solche Informationen einer Schullaufbahnentscheidung oder einer Förderentscheidung zugrunde zu legen, auch wenn es um die Schullaufbahn in der ‚deutschen Klasse‘ oder die Förderung des Deutschen geht.“ (BOOS-NÜNNING/GOGOLIN 1988, S. 4). Dass die Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund sich durchgängig in allen ihren (sprachlichen) Lernprozessen niederschlägt und dass die Einschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten ohne Berücksichtigung ihrer Ressourcen und Fähigkeiten in anderen Sprachen zu falschen Ergebnissen kommt, gehört zum festen Erkenntnisstand der Forschung. Ebenso deutlich ist allerdings, dass Bildungspolitik und Bildungsverwaltung ein assimilatives ‚Integrationsmodell‘ verfolgen, in dem die Mehrsprachigkeit eben nicht als „Kapital“ gewertet wird (vgl. z.B. FÜRSTENAU/GOGOLIN 2001).

Die Spracherwerbsforschung weiß seit langem, dass ein Sprachwechsel z.B. zwischen Familien- und Schulsprache umso besser gelingt, je weniger er als Bedrohung für die Erstsprache angesehen wird. Das Manifest des Bundesforums Familie, um eine aktuelle von vielen vorliegenden Stimmen zu zitieren, betont diesen Zusammenhang als für die Integration entscheidend:

Die Bedeutung der Familie für das Gelingen von Integration wurde lange Zeit unterschätzt. In der Familie entsteht die erste Brücke zwischen Herkunfts- und Einwanderungsland. Die Familiensprache sichert einen vertrauten Rahmen, gewohnte familiäre Rituale stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl. ... In der Familie entscheidet sich, ob aus den *mitgebrachten Ressourcen und den Angeboten des Einwanderungslandes kulturelle Synthesen* gebildet werden können. (BUNDESFORUM FAMILIE 2004, S. 10; Hervorhebungen vom Verf.)

Das deutsche Zuwanderungsgesetz wie auch das Fremdenengesetz (die sog. Integrationsvereinbarung) in Österreich vernachlässigen den Zusammenhang von Sprache und Identität, indem sie einseitig auf die Förderung der deutschen Sprache setzen, diese erzwingen, jedoch nichts zum Wert, zur Förderung und zum Erhalt der Erstsprache sagen. Ähnlich verfährt eine Bildungspolitik, die an den Beginn der Schulkarriere eine ausschließlich auf die Beherrschung der deutschen Sprache zielende Sprachstandsmessung setzt. Damit wird Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verwehrt, sich unter Einbeziehung der eigenen, herkunftssprachlich geprägten Identität zu integrieren und auch die mitgebrachten Sprachen als Lernpotential einzubringen.

Die Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund stellt sich für die Sprachdiagnostik insofern als heikle Frage dar. Zunächst ist zu klären, in welcher Weise sprachliche Fähigkeiten in den Herkunfts- und Migrationssprachen einbezogen werden können, dann aber auch, welcher Maßstab für die Messung der Kenntnisse in der deutschen Sprache gelten soll. Bildet die Sprachentwicklung einsprachig deutschsprachiger Kinder die Norm, an der sich Messungen orientieren, so werden mehrsprachige Kinder leicht als ‚defizitär‘ etikettiert. Mehrsprachige Kinder nutzen ihre verschiedenen Sprachkenntnisse für verschiedene Zwecke und in verschiedenen Kommunikationsräumen, sie verfügen damit vielfach über andere sprachliche Kompetenzen wie die des Sprachmittels und Sprachwechsels, die z.B. der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (EUROPARAT 2001, insbesondere Kap. 4.4.4) als wesentliche Bestandteile der Kommunikationsfähigkeit in einer Zweit-/Fremdsprache einstuft.

Für die Sprachdiagnostik stellt sich die Aufgabe, die Stärken mehrsprachiger Kinder zu erkennen, ihren gesamten, dynamischen ‚Sprachbesitz‘ als Ausgangsbasis für das Deutschlernen zu sehen.

Ausgangspunkt ist nicht ein additives, sondern ein integriertes Verständnis von Mehrsprachigkeit. Auch die Polarisierung Mutter- oder Herkunftssprache versus Zweitsprache greift vielfach zu kurz, weil Kinder auf Grund familiärer Situationen und ihrer Migrationsbiographien zunehmend eine mehrsprachige Identität entwickeln. Dies ist im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ wie folgt berücksichtigt:

Der herkömmliche Ansatz beschreibt das Fremdsprachenlernen so, dass man seiner muttersprachlichen Kommunikationskompetenz einzelne Bestandteile der Kompetenz, in einer fremden Sprache zu kommunizieren, hinzufügt. Das Konzept einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz hingegen tendiert dazu, ... in Betracht zu stellen, dass ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über die einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen. (EUROPARAT 2001, S. 163).

Es gehört zu den vorrangig zu lösenden Aufgaben der Sprachdiagnostik, Verfahren zu entwickeln, die die mitgebrachten Sprachen von Kindern mit Migrationshintergrund einbeziehen. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf das gleichfalls vom Europarat entwickelte Modell von Sprachenportfolios, die neben Test- und Prüfungsergebnissen auch ganz andere Formen der Dokumentation von Sprachfähigkeiten bieten: das reicht von der Selbsteinschätzung der Fähigkeiten in verschiedenen Sprachen bis zur Aufnahme von Sprachbiographien, die danach fragen, welche Sprachen die Kinder bei welchen Gelegenheiten und wie häufig mit verschiedenen Menschen sprechen (vgl. u.a. OOMEN-WELKE/KRUMM 2004, insbesondere S. 57 sowie das aktuelle BLK-Verbundprojekt „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum“).

Die bloße Übersetzung von diagnostischen Verfahren in die Herkunftssprachen wird der Einsicht in die integrierte mehrsprachige Identität und Kompetenz der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund jedenfalls ebenso wenig gerecht wie das bloße Abfragen der anderen Sprachen.

3. Medien- und Altersspezifik der Sprachdiagnostik

Wenn sich die Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung allgemein wie der Sprachlernforschung speziell aus den letzten Jahren überhaupt auf einen Nenner bringen lassen, so ist es wohl die Erkenntnis, dass Lernen ein außerordentlich individueller Vorgang ist, dass Lerngruppen durch eine zunehmende Heterogenität gekennzeichnet sind und dass Lernprozesse dann besonders gut funktionieren, wenn – im Sinne der eingangs zitierten Hinweise von DEWEY – auf individuelle Lernvoraussetzungen und -dispositionen sowie auf individuelle Zielsetzungen Rücksicht genommen wird. Ich illustriere das an Beispielen aus meiner Sammlung von Sprachenporträts, bei denen Schülerinnen und Schüler ihre Sprachen mit verschiedenen Farben in Silhouetten eingezeichnet und kommentiert haben:²

Bei Benjamin (11) heißt es:

„Deutsch sitzt bei mir im Hals und in den Händen. Englisch ist für mich eine wichtige Sprache, aber auch Deutsch nicht vergessen!

Italienisch ist eine schöne Sprache.

Ungarisch sitzt bei mir in den Ohren, weil ich oft was höre.

Französisch ist eine tolle Sprache, weil man sich damit gut verständigen kann.

In Schwedisch verstehe ich nur ein Wort „Guten Tag“.

Und die letzte Sprache ist Spanisch. Wörter in Spanisch zu sprechen ist schön.“

Barbara (12) beschreibt:

„Meine Muttersprache ist Ungarisch, darum denke ich Ungarisch. Meine Zweitsprache ist Deutsch, weil ich in Österreich lebe. Meine zweite Zweitsprache ist Englisch, weil ich in der Schule sehr viel Englisch lerne. Meine Fremdsprachen sind Tschechisch, Slowakisch und Kroatisch, weil ich sehr viele Freunde aus Tschechien, Slowakei und Kroatien habe. Meine letzte Fremdsprache ist Französisch, weil ich französischen Nachbarn habe.“ (KRUMM 2001, S. 88).

Barbara und Benjamin haben einen je eigenen Zugang zu ihren vielen Sprachen. Ihr Sprachenporträt spiegelt wider, was der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ wie folgt beschreibt:

„Die mehrsprachige und die plurikulturelle Kompetenz ist im Allgemeinen auf eine oder mehrere Arten ungleichmäßig:

2 KRUMM 2001; soweit Schüleraussagen ohne Quellenverweis zitiert werden, entstammen sie weiteren unveröffentlichten Belegen.

- Lernende werden meist in einer Sprache kompetenter als in einer anderen;
- das Kompetenzprofil in einer Sprache unterscheidet sich von dem in anderen (z.B. sehr gute mündliche Kompetenz in zwei Sprachen, aber gute schriftliche Kompetenz in nur einer von beiden); ...
- ... eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz (besitzt) ein kurzlebiges Profil und eine veränderliche Konfiguration. ... Dies impliziert keinesfalls Instabilität, Unsicherheit oder Mangel an Gleichgewicht seitens der betroffenen Person, sondern trägt in der Mehrzahl der Fälle zu einem verbesserten Bewusstsein ihrer ›mehrsprachigen‹ Identität bei.“ (EUOPARAT 2001, S. 132f.)

Die Dynamik und Nichtlinearität der Entwicklung sprachlicher Kompetenz erfordern eine Sprachdiagnostik, die es erlaubt, bei der mitgebrachten sprachlichen Identität der Lernenden anzusetzen und sich ihrer kommunikativen Möglichkeiten zu versichern. Konzepte der auf Diagnose aufbauenden Sprachförderung müssen den Lernenden dabei helfen, sich ihrer eigenen kommunikativen Möglichkeiten bewusst zu werden. An diese Konzepte richtet sich daher auch der Anspruch, geeignete Rückmeldeformate an die Lernenden zu entwickeln.

Die Autonomie der Lernenden respektieren, ihre sprachlichen Fähigkeiten berücksichtigen, heißt auch, bei der Beurteilung dieser Fähigkeiten die *verschiedenen Sprachen* als eine Einheit zu sehen, in der sich Kommunikationsfähigkeiten aus diesen verschiedenen Sprachen auch ergänzen können, so wie in den Sprachenporträts erst das Zusammenspiel der Sprachen die Person insgesamt ausmacht.

Erkenntnisse über alterstypische Sprachaneignungsprozesse legen es zusätzlich nahe, vor einem starren Stufendenken zu warnen – die Fixierung auf definierte Entwicklungsstufen kann lernhemmend sein. Sprachaneignungsprozesse sind asynchron, sie verlaufen diskontinuierlich; lineare Übertragungen etwa der Niveaustufen des „Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ auf die Förderdiagnostik sind daher problematisch. Der Schriftspracherwerb trägt zu einer Umstrukturierung des Sprachvermögens bei; in der Sprachdiagnostik sind daher insbesondere die prä-literarische und die literarische Phase zu unterscheiden.

Folgerichtig darf Sprachdiagnostik nicht nur einmalig etwa zum Zeitpunkt der Einschulung durchgeführt werden oder sich lediglich auf die ‚Schnittstellen‘ konzentrieren, sondern muss Lehrer und Lehrerinnen befähigen, Sprachdiagnostik als kontinuierliches Verfahren im Kontext von Sprach-

unterricht zu betreiben. Nur so wird auch der Tatsache Rechnung getragen, dass Lernen im Wesentlichen auf Gruppenprozessen basiert.

4. Forschungsbedarf

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass neben Teilbereichen, in denen gute Grundlagen für die Entwicklung von sprachdiagnostischen Instrumenten vorliegen, deutliche Forschungslücken zu finden sind. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Spracherwerbsforschung jeweils nur bestimmte Bereiche (z.B. die Altersgruppe 0–3) in den Blick genommen hat, andere aber bislang nicht zureichend untersucht sind.

Im Hinblick auf eine sprachförderungsorientierte Diagnostik sind solche Lücken insbesondere in folgenden Bereichen deutlich:

- a) altersbezogen im Übertrittsbereich Kindergarten/Schule bzw. insgesamt im Bereich von Longitudinalstudien,
- b) altersbezogen im Hinblick auf die individuelle Dynamik der Sprachentwicklung in den verschiedenen Modalitäten,
- c) unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit im Hinblick auf das Zusammenwirken verschiedener Sprachen als ganzheitlichem Sprachvermögen des Einzelnen.

5. Implementation

Frühere Erfahrungen mit ‚Sprachstandsmessungen‘ haben gezeigt, dass sowohl für die Diagnostik als auch für die Sprachförderung die Implementation von Anfang an mitgedacht werden muss. Zurzeit bereitet Sorgen, dass unter dem Praxisdruck nicht ausgereifte Schnellentwicklungen in die Kindergärten und Schulen drängen, dort jedoch, u.a. auf Grund zahlreicher Überarbeitungen und Wechsel der Instrumente, der Eindruck entsteht, hier würden Erzieherinnen, Erzieher und Kinder als Versuchskaninchen missbraucht – damit könnte viel Reformbereitschaft zerstört werden.

Es erscheint daher dringend erforderlich, dass

- a) an die Stelle kurzfristiger ad hoc-Entwicklungen eine mittelfristige planmäßige Entwicklung eingeleitet wird, bei der auch Erfahrungen aus der Vergangenheit systematisch berücksichtigt werden,
- b) durch Vernetzung von Trägern, Praktikern, Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, aber auch Eltern und anderen Organisationen (z.B. der Migrantinnen und Migranten selbst) Transparenz hergestellt und realis-

tische Erwartungen aufgebaut werden sowie sich die Erkenntnis durchsetzt, dass Diagnostik allein, ohne darauf abgestimmtes differenziertes Förderkonzept, nichts zur Behebung von Mängeln beitragen kann.

Für die erfolgreiche Implementation von Sprachdiagnostik und Sprachförderung ist eine übergreifende Koordination von der Kindertagesstätte bis zu den weiterführenden Schulen erforderlich, um die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Träger und z.B. auch die unterschiedliche Situation (in verschiedenen Bundesländern ebenso wie in verschiedenen Bildungseinrichtungen) berücksichtigen zu können, aber auch die Sprachbiografie der Kinder durch die verschiedenen Bildungseinrichtungen als Einheit im Blick zu halten.

Die doppelte Aufgabe liegt darin,

- einerseits Verfahren zu entwickeln, die in den heutigen Bildungseinrichtungen praktikabel sind, aber
- andererseits nicht zu einer Zementierung des Status quo führen, indem nur ‚Schwächen‘ der Kinder ausgeglichen werden, sondern die es erlauben, auch Systemschwächen aufzudecken und Veränderungen möglich zu machen.

Als zentral für die erfolgreiche Implementation von Sprachdiagnostik und Sprachförderung erweist sich die Qualifikation des pädagogischen Personals: Hier muss gleichzeitig Fortbildung angeboten werden. Angesichts der Tatsache, dass an den Hochschulen derzeit neue Studiengänge entstehen, sollte gleichfalls dafür Sorge getragen werden, dass auch die Ausbildung entsprechend verändert wird.

Als vorrangig erweisen sich dafür die folgenden Aspekte:

- a) Training der Fähigkeit, von dem auszugehen, was Kinder bereits können (Zurückhaltung gegenüber allen Verfahren, die auf Fehler und Schwächen fokussieren),
- b) Verbesserung des Wissens über Sprachaneignung und Sprachförderung in sprachlich pluralen Lagen.

Die Vermittlung von Diagnosekompetenz in einer zunehmend durch sprachliche und kulturelle Heterogenität geprägten Schule muss fester Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden.

6. Schlussbemerkung

Aus der Perspektive Österreichs, eines Landes mit einem nicht föderalen, sondern zentralen Bildungswesen, ist auffällig, dass der Bildungsföderalis-

mus in Deutschland eine Vielfalt von Verfahren und Instrumenten hat entstehen lassen, mit denen wichtige Erfahrungen gewonnen werden konnten.

Das hat aber zugleich dazu geführt, dass manche dieser Verfahren als zu schnelle Entwicklungen ohne zureichende wissenschaftliche Grundlage und ohne Verarbeitung des gegenwärtigen Erkenntnisstandes in Sachen Sprachaneignung erarbeitet wurden – nicht zuletzt, weil ein überregionaler Erfahrungsaustausch nicht organisiert war.

Damit einher geht, dass es inzwischen für Kinder im Bereich Sprachdiagnostik/Sprachförderung je nach Bundesland und Region außerordentlich unterschiedliche Einstiegsbedingungen in das Bildungswesen gibt. Es müsste im Interesse der Bundesländer sein, diese Ungleichheiten zu überwinden und eine planmäßige Entwicklung voranzutreiben. Zur Mitwirkung hieran bietet sich das BLK-Modellprogramm FörMig an – im Bereich der Sprachdiagnostik, so hat der Hamburger Workshop gezeigt, sind allerdings praxisbezogene Entwicklungsarbeit und Schließung von Forschungslücken so groß, dass durch ein flankierendes Projekt, wie es das BMFB in Aussicht gestellt hat³, dafür gesorgt werden sollte, möglichst rasch die fehlenden Grundlagen zu erarbeiten und zugleich praxiswirksame Verfahren zu entwickeln.

7. Literatur

- BOOS-NÜNNING, U./GOGOLIN, I. (1988): Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern: Resultate der empirischen Prüfung eines „Sprachtests“. In: Deutsch lernen, 13. Jg., H.3-4, S. 3-71.
- BUNDESFORUM FAMILIE (2004): Manifest: Grundsätze und Perspektiven einer familienorientierten Integrationspolitik – Migrationsfamilien zwischen Integration und Ausgrenzung. – Berlin.
- DEWEY, John ([1916] dt. 2000): Democracy and Education. – Berlin.
- EHLICH, K. in Zusammenarbeit mit BREDEL, U./GARME, B./KOMOR, A./KRUMM, H.-J./MCNAMARA, T./REICH, H.H./SCHNIEDERS, G./TEN THIJE, J.D./VAN DEN BERGH, H. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin.
- EUROPARAT (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. – Berlin.
- FÜRSTENAU, S./GOGOLIN, I. (2001): Sprachliches Grenzgängertum: Zur Mehrsprachigkeit von Migranten. In: LIST, G./LIST, G. (Hrsg.): Quersprachigkeit. – Tübingen, S.49-64.

3 Vgl. die Vorarbeiten bei EHLICH u.a. 2005.

- GOGOLIN, I./NEUMANN, U./ROTH, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (= Bund-Länder-Kommission, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 107). – Bonn.
- KRUMM, H.-J. (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. – Wien.
- OOMEN-WELKE, I./KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2004): Sprachenvielfalt im Klassenzimmer (= Fremdsprache Deutsch Heft 31). – Stuttgart.
- PINTERITS, M. (1993): Projekt Sprachstandserhebung. Eine Pilotstudie des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien. Manuskriptdruck. – Wien.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Mechthild Dehn

Universität Hamburg, Institut 7 für Didaktik der Sprachen
Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg
dehn.mechthild@erzwiss.uni-hamburg.de

Prof. Dr. İnci Dirim

Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft
Bismarckstraße 2, D-30173 Hannover
i.dirim@erz.uni-hannover.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich

Ludwig-Maximilians-Universität München
Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik
Ludwigstraße 27, D-80539 München
ehlich@daf.uni-muenchen.de

Prof. Dr. Lilian Fried

Universität Dortmund – Fachbereich 12
Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und
Pädagogik der frühen Kindheit
Emil-Figge-Straße 50, D-44221 Dortmund
lfried@fb12.uni-dortmund.de

Prof. Dr. Ingrid Gogolin

Universität Hamburg
Institut für International und Interkulturell Vergleichende
Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg
gogolin@erzwiss.uni-hamburg.de

Ministerialdirigent Hans Konrad Koch

Bundesministerium für Bildung und Forschung
Leiter der Unterabteilung „Bildungsreform“
Hannoversche Straße 28-30, D-10117 Berlin
hanskonrad.koch@bmbf.bund.de

Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Universität Wien
Fachbereich Germanistik – Deutsch als Fremdsprache
Hans-Lueger-Ring 1, A-1010 Wien
hans-juergen.krumm@univie.ac.at

Prof. Dr. Gudula List

Kaiserstraße 17, D-13589 Berlin
g.list@t-online.de

Prof. Dr. Ursula Neumann

Universität Hamburg
Institut für International und Interkulturell Vergleichende
Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg
Neumann@erzwiss.uni-hamburg.de

Prof. Dr. Hans H. Reich

Universität Koblenz-Landau, Campus Landau
Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter
Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
Thomas-Nast-Straße 44, D-76829 Landau
iku@uni-landau.de

Prof. Dr. Hans-Joachim Roth

Universität zu Köln, Seminar für Pädagogik
Abteilung Allgemeine Pädagogik
Gronewaldstraße 2, D-50931 Köln
hans-joachim.roth@uni-koeln.de

Dr. Christoph Schroeder

Associate Professor of Linguistics
Bilgi Universität Istanbul
Faculty of Science and Letters
Kuştepe Campus
Inönü Cad. 28, 34387 Şişli/Istanbul, Türkei
schroeder@bilgi.edu.tr

Prof. Dr. Wilfried Stölting

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Germanistik
Ammerländer Heerstraße 114-118, D-26111 Oldenburg
wilfried.stoelting@uni-oldenburg.de



Interkulturelle Bildungsforschung

Band 15

Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz,
Katharina Kuhs, Ursula Neumann, Fritz Wittek (Hrsg.)

Migration und sprachliche Bildung

2005, 340 Seiten, br., 34,00 €, ISBN 3-8309-1541-1

Sprachliche Bildung in komplexen Gesellschaften trifft unausweichlich auf Mehrsprachigkeit: Kaum ein Mensch kommt heute noch damit aus, in nur einer Sprache zu leben, und in der gesellschaftlichen Praxis spielen viele Sprachen eine Rolle. Die sich hieraus ergebenden Anforderungen an den einzelnen Menschen, an die Gestaltung der Bildungsinstitutionen und Bildungsprozesse werden seit etwa zwei Jahrzehnten kontrovers diskutiert.

Die Beiträge dieses Bandes intendieren, die Diskussionen unter der Prämisse voranzubringen, dass Sprachenvielfalt eine produktive Funktion für die individuelle Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten, für ihre Vermittlung in der Schule und im Unterricht besitzt.

Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung werden aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen in den Blick genommen – gemeinsam ist die Suche nach bestmöglichen Wegen der Gestaltung der sprachlichen und kulturell pluralen Gegenwart und Zukunft.